



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



RICARDO MENEZES SANTOS

**A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO - LDB COMO
ESTRATÉGIA DO ESTADO PARA A ACUMULAÇÃO CAPITALISTA E
SUAS RECONFIGURAÇÕES NA PRODUÇÃO DESIGUAL DO ESPAÇO.**

**CIDADE UNIVERSITÁRIA PROF. JOSÉ ALOÍSIO DE CAMPOS
SÃO CRISTÓVÃO – SE
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
POSGRAP – PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PPGEO – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

RICARDO MENEZES SANTOS

**A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO - LDB COMO
ESTRATÉGIA DO ESTADO PARA A ACUMULAÇÃO CAPITALISTA E
SUAS RECONFIGURAÇÕES NA PRODUÇÃO DESIGUAL DO ESPAÇO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Doutor em Geografia - Área de Concentração: organização e dinâmica do espaço agrário e regional.

Linha de Pesquisa: Produção e Organização do Espaço Agrário.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexandrina Luz Conceição.

**Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
São Cristóvão – SE, 20 de fevereiro de 2020.**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237I	<p>Santos, Ricardo Menezes</p> <p>A Lei de diretrizes e bases da educação - LDB como estratégia do estado para a acumulação capitalista e suas reconfigurações na produção desigual do espaço / Ricardo Menezes Santos ; orientadora Alexandrina Luz Conceição. - São Cristóvão, SE, 2020. 329 f. : il.</p> <p>Tese (doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.</p> <p>1. Geografia econômica. 2. Capital (Economia). 3. Espaço em economia. 4.Trabalho. 5. Educação e Estado – Brasil. 6. Educação rural. I. Conceição, Alexandrina Luz, orient. II. Título.</p> <p>CDU 911.3:33:37.014.54(81)</p>
-------	---



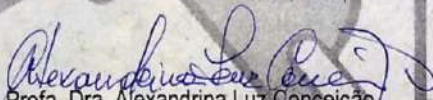
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

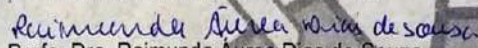


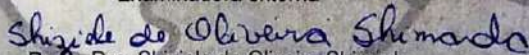
Ata da Sessão de Defesa da Tese de Doutorado
em Geografia de **Ricardo Menezes Santos**.

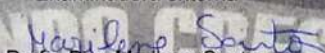
Aos vinte dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte, com início às quatorze horas, realizou-se no auditório do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGEO, localizado Didática II, 1º andar, na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, em São Cristóvão-SE, a sessão pública da defesa de Tese de Doutorado em Geografia de **Ricardo Menezes Santos**, intitulada: "A Lei de Diretrizes e Base/LDB como estratégia do Estado para acumulação capitalista e suas reconfigurações na produção desigual do espaço". A Banca Examinadora foi presidida pela Professora Doutora Alexandrina Luz Conceição, que abriu a sessão pública e passou a palavra para o doutorando proceder à apresentação de sua Tese. Logo após a apresentação, cada membro da Banca Examinadora composta pelas Professoras Doutoradas Raimunda Áurea Dias de Souza, Shiziele de Oliveira Shimada, Marlene Santos e Ana Rocha dos Santos arguíram o candidato, que teve igual período para sua defesa. Na sequência, a Professora Doutora Alexandrina Luz Conceição, na condição de presidente da banca teceu comentários sobre a Tese apresentada e destacou a trajetória para a sua construção. Por fim, a banca examinadora reuniu-se para avaliação e decidiu **APROVAR** o candidato. Foram atendidas as exigências da Resolução nº 25/2014/CONEPE, que regula a apresentação e defesa de Tese de Doutorado.

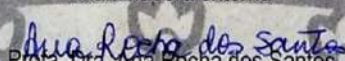
Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, 20 de Fevereiro de 2020.

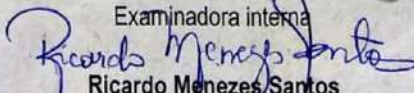

Profa. Dra. Alexandrina Luz Conceição
Orientadora e Presidente da banca


Profa. Dra. Raimunda Áurea Dias de Souza
Examinadora externa


Profa. Dra. Shiziele de Oliveira Shimada
Examinadora externa


Profa. Dra. Marlene Santos
Examinadora externa


Profa. Dra. Ana Rocha dos Santos
Examinadora interna


Ricardo Menezes Santos
- Doutorando -

DEDICATÓRIA

Esta tese é dedicada a todos por quem tenho gratidão pela construção do que sou, e para aqueles, por quem sigo lutando por um mundo mais justo:

Aos meus pais, Maria Helena e Antônio, por tudo o que representam para mim, por todo amor e carinho, sempre e incondicionalmente.

À minha companheira, Rosângela Márcia, pela grande humanidade que carrega em si, pelo amor e pela amizade de uma vida.

Aos grandes amores da minha história, Guilherme e Maria Luiza, meus tesouros, meus encantos, as alegrias de meus dias, por quem continuo a resistir e tento ensinar a busca por uma sociedade mais igualitária.

À Alexandrina Luz Conceição, por ser referência, exemplo de vida e resistência.

A todos os trabalhadores, em especial aos professores do campo e da cidade, muitos ainda conseguindo cultivar a esperança em corações desalentados.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, **Alexandrina Luz Conceição**, que em sua grandeza intelectual, postura política coerente e incansável militância na luta por um mundo melhor, nos forma no sentido da coletividade, nos permite compreender a Geografia e fundamentalmente nos ensina a enxergar a condição humana. Obrigado pela paciência, pelo companherismo, pelas orientações, por respeitar meus limites, pela confiança, pela amizade, por formar o homem, o profissional e por todo o auxílio que extrapola os muros da academia. Você é essencial, minha gratidão, sempre.

Aos professores que fizeram parte da banca de qualificação **Raimunda Áurea e José Mário Aleluia**, pela contribuições.

Às professoras que compõem a banca de defesa por aceitarem contribuir com as discussões desta Tese, **Ana Rocha, Marilente Santos, Raimunda Áurea e Shiziele Shimada**.

À minha companheira, **Rosângela Márcia**, por me sustentar nos dias de angústias, de lágrimas, de inconstâncias e de medos durante o processo de escrita desta Tese. Por ter assumido a responsabilidade de conduzir nossa casa e nossos filhos e por todo carinho a mim dispensado. Tens a minha admiração e respeito pela mulher, mãe, filha e amiga que és. Serei grato, sempre.

Aos meus filhos, **Luiza e Guilherme**, por encherem a minha vida de amor, carinho e esperança. Por serem tão afetuosos e por compreenderem as minhas ausências. Amo vocês!!!

Aos meus pais, **Maria Helena e Antônio**, pela formação de toda uma vida. Por abdicarem de vocês pela minha formação. Não posso deixar de citar que meu pai, já aposentado, voltou a trabalhar para poder garantir minha estada na universidade. Obrigado.

Aos meus irmãos, **Andréia e Marcos**, pelo apoio e pela admiração.

Ao GPECT, entendo que a participação em um grupo de pesquisa é importante para a formação intelectual e pessoal, melhor ainda se ele fomentar a teoria crítica. Agradeço imensamente pelo aprendizado desde 2008. O GPECT me ajudou a aprimorar o meu profissionalismo e colhi as melhores amizades que a universidade poderia me dar. Pessoas críticas, inteligentes e acima de tudo, humanas. Meus sinceros agradecimentos a: **Alexandrina, Danilo Cavalcanti, Danilo Santana, Eliany Dionísio, Lucas Lira, Manoel Pedro, Marcelo Gomes, Márcio dos Reis, Maria José, Michelle Félix, Morgana Santana, Shauane Itainhara e Vanessa Paloma**.

À **Eliany Dionísio**, desde o mestrado dividindo as dores e as angústias vivenciadas ao longo dos anos. Obrigado pelas longas conversas nos momentos mais difíceis.

A **Manoel Pedro**, pelo carinho, amizade e vibrante torcida. Como eu gostaria que estivéssemos juntos neste momento de finalização.

À **Vanessa Paloma**, muito difícil encontrar tanta fibra e coração em uma pessoa. Obrigado por dividir os momentos difíceis e agradáveis deste percurso.

A **Danilo Santana**, por estar sempre disposto a me atender em minhas dúvidas sobre teoria.

À **Ana Cristina**, grande amiga, pelo respeito, carinho e por disponibilizar o notebook, despojando-se de suas necessidades em um momento muito difícil para mim ao fim de 2019.

Aos bons amigos que a vida me deu: **Adelmo Junior, Cal e Marcelo**, pela preocupação, respeito e carinho durante todos estes anos.

A **Felix Estevam**, por sempre estar disposto a ajudar frente as dificuldades destes anos.

Aos afilhados e amigos de tantas outras histórias pela força e carinho: **Jhonatan, Gardênia, Cláudio, Andreza, Gean, Neide, Cledjane, Késia, Kecilene, Kelly e Kelyane** e todos os que vibraram com a conclusão desta tese.

À **Andrezza Santana**, pela torcida, pela amizade e pelas impressões dos diversos artigos, teses e qualificação.

À equipe diretiva do Colégio Estadual João Batista Nascimento, **Jonathan e Joelson**, por abrirem as portas da instituição. Especialmente devo mencionar meu amigo **Jonathan (Jojo)**, por ter concedido a mim todo o auxílio possível nos últimos meses. Meu caro Jhon, serei grato por toda a vida, você foi imprescindível.

Aos **funcionários do Colégio Estadual João Batista Nascimento** que torceram por mim nesta jornada, meus sinceros agradecimentos. Não posso deixar de destacar meus colegas professores pelo grande incentivo e respeito a mim dedicados. Especialmente: **Maria das Graças, Bete Gomes, Gil Robson, Ivy Cavallachi, Marcos Rocha, Jaqueline Portela, Cleide Cristina** e a **Silvaneide** grandes incentivadores.

Aos **meus alunos** pela calorosa torcida e incentivo.

À professora **Isabel Ressurreição**, ex-diretora da DRE08, por me ajudar com a tramitação do pedido de licença para estudos.

À **Secretaria de Estado da Educação de Sergipe** por conceder a licença para conclusão da Tese.

Aos amigos **Eliany e Lucas Lyra** pelo auxílio com a formatação.

Ao sempre gentil, **Brayan Lucas**, pelo abstract.

A **Marcio dos Reis** pelo trabalho cartográfico.

A **André Maurício** pelo tratamento dos dados de pesquisa.

À **Coordenação do PPGE0, professora Dr.^a Ana Rocha dos Santos**, pela firme disposição na condução do programa e a **Jobson** pela disponibilidade e prestatividade.

A **todos os professores** comprometidos que lutam, mesmo diante da precarização, por uma educação de qualidade, pública e gratuita para os filhos da classe trabalhadora..

[...] o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contra-internalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente.

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a conscientizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2008).

RESUMO

A presente Tese de Doutorado objetiva analisar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, e seu direcionamento no processo desigual e combinado na produção do espaço/campo-cidade. A lógica da educação no sistema do capital é fundamental para o funcionamento e a reprodução do sistema parasitário capitalista, através da ordenação do trabalho; nessa direção o Estado é integrante para a sua organização e institucionalização, como responsável direto e eficaz para a reprodução do capital. No Brasil, em cada período histórico, as matrizes capitalistas determinaram e determinam na atualidade, formas diferenciadas de atuação para atender às transformações impostas pelo mercado. Embora aparentemente ausente/presente, o Estado do período Colonial a República garantiu o domínio agrário exportador. A partir de 1930, a divisão territorial do trabalho foi articulada para garantir a expansão do capital via indústria, sendo moldada a partir da cidade, desconfigurando a realidade até então existente. Nessa lógica, toda relação de trabalho devia ser convertida para a extração do mais valor, em um processo de extração/acumulação do trabalho. Desse modo, o campo foi subordinado à cidade e a agricultura à indústria. Sob a tutela do Estado a primeira Lei de Diretrizes e Base/LDB oficializada foi a 4.024/61, refletida nas relações estabelecidas entre os modelos agrário-exportador e urbano industrial, atendendo aos imperativos do sistema capitalista, abrindo as possibilidades de concretização de um modelo educacional institucionalizado. A segunda lei, 5.692/71 foi estruturada a partir da internacionalização da economia brasileira configurando o ensino técnico como essencial para o desenvolvimento das relações de trabalho, o Estado desenvolvimentista assumiu toda a estruturação educacional para favorecimento do mercado. A terceira e atual lei, a 9.394/96, reorientou a política educacional para o atendimento à reestruturação produtiva sob as bases neoliberais. Nesse sentido, o Estado retirou-se aparentemente (ausência-presença) do processo de ordenamento do trabalho e da educação, como responsável pela sua estruturação, embora mantendo o papel de regulador social do capital. Conclui-se que, dinâmicas diferenciadas conforme as necessidades sociometabólicas do capital, o Estado no movimento dialético contraditório da ausência-presença, assume quando necessário, a efetividade das ações, sendo estruturador direto/presente no período desenvolvimentista brasileiro com as leis 4024/61 e 5692/71, para a materialização da acumulação do capital. E, com a mesma finalidade, torna-se aparentemente ausente, quando no neoliberalismo assume o discurso do Estado mínimo para as políticas sociais, sendo refletido na lei 9394/96. Nessa projeção na atualidade, a produção capitalista no/do campo evidencia a expansão do agronegócio e a constatação do fechamento de escolas, expropriando os camponeses/camponesas do direito à educação, ao tempo que fomenta a precarização do trabalho no campo e na cidade. O que comprova-se nossa Tese de que, as engrenagens institucionais do poder do Estado estruturam as leis de diretrizes de base da educação brasileira para garantir a negação da questão agrária e da condição camponesa, no favorecimento da lógica capitalista, subsumindo os discursos geográficos críticos no/para o processo de acumulação que produz espaços desiguais.

Palavras-chave: Capital-trabalho; Estado; LDB; Produção do espaço; Educação no/do campo.

ABSTRACT

This Doctoral Thesis aims to reflect on the Laws of Guidelines and Bases of Brazilian Education, and their direction in the uneven and combined process in the production of space / countryside-city. The logic of education in the capital system is fundamental for the functioning and reproduction of the parasitic capitalist system, through the ordering of work; in this sense, the State is integrant to its organization and institutionalization, as directly and effectively responsible for the reproduction of capital. In Brazil, in each historical period, the capitalist matrices have determined and currently determine, different ways of acting to meet the transformations imposed by the market. Although apparently absent / present, the State from the Colonial period to the Republic guaranteed the export agrarian domain. From 1930 onwards, the territorial division of labor was articulated to guarantee the expansion of capital through industry, being molded from the city, disfiguring the reality that existed until then. In this logic, every working relationship should be converted to extract the most value, in a process of extracting / accumulating work. In this way, the countryside was subordinated to the city and agriculture to industry. Under the tutelage of the State, the first official Guidelines and Base / LDB Law was 4.024 / 61, reflected in the relations established between the agrarian-exporter and industrial urban models, meeting the imperatives of the capitalist system, opening up the possibilities of realizing a model institutionalized educational system. The second law, 5.692 / 71 was structured from the internationalization of the Brazilian economy, configuring technical education as essential for the development of labor relations, the developmentalist State assumed the entire educational structure to favor the market. The third and current law, 9.394 / 96, reoriented the educational policy to meet the productive restructuring under neoliberal bases. In this regard, the State withdrew appears (absence-presence) of the work planning process and education, as responsible for its structure, while maintaining the role of social capital of the regulator. It is concluded that dynamics differentiated according to the socio-metabolic needs of capital, the State in the contradictory dialectical movement of absence / presence, assumes, when necessary, the effectiveness of actions, being a direct / present structurer in the Brazilian developmental period, with laws 4.024/61 and 5.692/71, for the materialization of capital accumulation. And, with the same purpose, it becomes apparently absent, when neoliberalism assumes the discourse of the minimum state to social policies, being reflected at law 9.394/96. In this projection nowadays, capitalist production in / of the countryside shows the expansion of agribusiness and the confirmation of the closure of schools, expropriating peasants from the right to education, while promoting the precariousness of work in the countryside and in the city. What our Thesis proves that, the institutional gears of the State power structure the laws of basic guidelines of Brazilian education to guarantee the denial of the agrarian question and the peasant condition, in favor of the capitalist logic, subsuming the critical geographical discourses in / for the accumulation process that produces uneven spaces.

Keywords: Capital-Labor; State; LDB; Space production; education in field.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	AVANÇANDO FRONTEIRAS: Expansão da produção de soja e de cana-de-açúcar no Brasil, 1973-2014.....	247
Figura 02:	País Fecha oito Escolas por Dia	264

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Evolução anual da balança comercial brasileira e do agronegócio - 1997 a 2017 - (em US\$ bilhões)	239
Gráfico 02:	Evolução do Financiamento Rural (em bilhões R\$).....	242
Gráfico 03:	Fechamento de Escolas do Campo em Sergipe	269
Gráfico 04:	Taxa anual de Escolas Rurais fechadas em Sergipe (%).	270
Gráfico 05:	Brasil: Idade da População Residente no Campo por Estabelecimento	288

LISTA DE MAPAS

MAPA 01:	Redivisão Territorial do Trabalho no Campo.....	246
MAPA 02:	Sergipe: Escolas do Campo Fechadas – 2010-2017	268

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01:	Membros das subcomissões que discutiram o <i>Anteprojeto</i> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1947-1948.....	63
QUADRO 02:	Divisão sócio-profissional dos integrantes da comissão do <i>Anteprojeto</i> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1947-1948.....	64
QUADRO 03:	Comparação do Artigo dos Fins da Educação no Anteprojeto de LDB, no Substitutivo Lacerda e na Lei 4.024/61.....	96
QUADRO 04:	Comparação do Artigo do Direito a Educação no Anteprojeto de LDB, no Substitutivo Lacerda e na Lei 4.024/61.....	97
QUADRO 05:	Comparação do Artigo dos Sistemas de Ensino/Da Liberdade de Ensino no Anteprojeto de LDB, no Substitutivo Lacerda e na Lei 4.024/61.....	98

LISTA DE TABELAS

TABELA 01:	Uso de Tratores no Brasil (1950-1985)142
TABELA 02:	Brasil – Área Plantada com Cinco Principais Grãos.....240
TABELA 03:	Número de Escolas Públicas no Brasil.....259
TABELA 04:	Brasil - Total de Estabelecimentos de Ensino e Matrículas – 1995-2017.....260
TABELA 05:	Fechamento de Escolas do Campo no Brasil entre 1995 e 2017 nas Gestões da União.....261
TABELA 06:	Total de Escolas Públicas do Campo Fechadas por Região – 1997-2017.....262
TABELA 07:	Escolas Públicas do Campo por Região – 1997-2017.....262
TABELA 08:	Crescimento do Quantitativo de Alunos Transportados entre 2002 e 2010.....265
TABELA 09:	Número de Matrículas e Escolas Públicas do Campo em Sergipe 1997-2017.....267
TABELA 10:	Brasil: Idade da População Residente no Campo – 2017288

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CBE – Conferência Brasileira de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e do Abastecimento
MATOPIBA – Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia
MEC – Ministério da Educação
MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PED – Plano Estratégico de Desenvolvimento
PIB – Produto Interno Bruto
PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSD – Partido Social Democrático
PT – Partido dos Trabalhadores
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
P&D – Pesquisa e Desenvolvimento
ONU – Organização das Nações Unidas
OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto
SENAC - Serviço Nacional do Comércio
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UDN – União Democrática Nacional
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF –Fundo das Nações Unidas para Infância
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

RESUMO

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE MAPAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE SIGLAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DO ESTADO PARA O PROCESSO DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA: TRAÇOS PARA LEGITIMAÇÃO DA DESIGUAL PRODUÇÃO DO ESPAÇO NO/DO BRASIL.....	33
---	-----------

1.1 A educação no Brasil Império como embrião da divisão de classes.....	33
1.2 A educação na República e a divisão socioespacial do trabalho no Brasil.....	38
1.3 O Estado como mediador para a ordenação do trabalho e suas reconfigurações espaciais: campo-cidade.....	47

CAPÍTULO II

O ESTADO NO CONTEXTO DA ESTRUTURAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – LDB.....	58
--	-----------

2.1 O Anteprojeto de LDB de 1948.....	61
2.1.1 O parecer Capanema.....	73
2.2 A aprovação da LDB: o substitutivo Clóvis Salgado.....	83
2.3 A aliança Estado-Igreja-Burguesia e os discursos da privatização como instrumento da des (formação) da classe operária.....	88
2.4 A educação como projeto de desenvolvimento.....	95
2.5 A efetividade da lei 4.024/61 e sua funcionalização no sistema de acumulação do capital.....	100

CAPÍTULO III

O REORDENAMENTO DO TRABALHO E DA DIVISÃO TERRITORIAL: A CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS 4.024/61 E 5.692/71 PARA O MERCADO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O CAMPO.....	105
---	------------

3.1 A materialização da separação entre o pensar e o fazer na lógica do capital: divisão do trabalho e educação.....	107
3.2 As demandas do capital no Brasil para a conformação da LDB 4.024/61 e 5.692/71 ao reordenamento do trabalho e aos imperativos da acumulação.....	116
3.3 A lei 5.692/71 na consolidação do trabalho-educação para o mercado no Brasil.....	130
3.4 As relações capitalistas no/do campo brasileiro e as imbricações com a LDB 5.692/71.....	140

CAPÍTULO IV

AS TRANSFORMAÇÕES DO CAPITAL EM SUA REESTRUTURAÇÃO METABÓLICA E A EFETIVIDADE SOBRE A LDB 9.394/96.....

4.1 Da crise do fordismo à reestruturação do capital pós 1970 – a nova forma de sujeição do trabalho ao capital.....	156
4.2 Os reflexos da reestruturação produtiva do capital na educação ao fim do século XX....	166
4.3 O papel do Banco Mundial a partir da década de 1990 e sua relação com a estrutura educacional brasileira.....	177
4.4 A regência do Estado neoliberal para a funcionalidade da LDB 9.394/96 ao processo de expansão do capital.....	196

CAPÍTULO V

A PRODUÇÃO CAPITALISTA DO ESPAÇO NO CAMPO E SUA LEGITIMAÇÃO VIA LDB 9.394/96.....

5.1 A expansão do agronegócio como modelo de acumulação: a lógica do lucro como Substrato da Expropriação Material e do Trabalho.....	232
5.2 O fechamento de escolas frente à realidade do campo brasileiro.....	258
5.3 A LDB 9.394/96: a letra da lei subserviente ao capital para a negação do campo ao camponês.....	276
(IN) CONCLUSÃO.....	293

REFERÊNCIAS.....	311
-------------------------	------------

INTRODUÇÃO

A lógica da educação no sistema do capital é fundamental para o funcionamento e a reprodução do sistema parasitário capitalista, através da ordenação do trabalho para a expropriação de mais-valor. Segundo Bruno (2011), a educação adquiriu relativa importância para o processo de acumulação capitalista a partir do século XIX, quando com a redução da jornada de trabalho, os trabalhadores passaram a desfrutar de tempo livre. Anteriormente a esse período, não se discutia socialmente essas questões em virtude de que, quase todo o tempo da vida era gasto nas fábricas, no labor e o restante era preenchido com a reposição das forças para a continuidade do trabalho. Com a criação de tempo livre, a classe dominante imprimiu sua busca incessante para refrear todas as esferas da vida social, inclusive as horas fora da fábrica e convertê-las em tempo para o trabalho produtivo. Nesse contexto, a educação passou a se constituir como atividade que necessitava ser enquadrada para atender ao modelo do sistema produtor de mercadorias.

O metabolismo de mercado ao aprisionar a necessidade de formação educativa para a sua continuidade, com direta relação sobre o trabalho, a coloca como mais uma prerrogativa de facilitação da extração de lucro. Mesmo compreendendo que essa não é uma regra imutável, as normativas do sistema imprimem sobre a educação uma forte relevância configurando-lhe as premissas do valor de troca ao usurpar da capacidade formativa do trabalhador maior quantidade de trabalho excedente. Tal compreensão põe em evidência a educação na lógica do capital para o processo de acumulação e, neste movimento, o Estado é integrante para a estruturação de uma dinâmica instrucional, organizada e institucionalizada diretamente sob o controle do sistema.

A atuação do Estado se estabelece como mediadora na relação capital/trabalho. O domínio econômico estabelecido pelo capital encontra sustentação e abertura ao ser amparado pelas regulações estruturais concedidas pelo poder estatal. Compreendemos a viabilidade acelerada dos estratagemas do capital em seu movimento destrutivo, a sua repressão, fundamentalmente nas últimas décadas, sob as teias do poder político articulado pelo Estado. Esta relação reflete a amarração da coexistência de ambos, de forma que a funcionalidade de um, entrelaça a existência do outro, completando-se e efetivando-se mutuamente, mesmo sendo estruturas discursivamente autônomas. “Ao mesmo tempo, o poder econômico do capital não pode existir sem o apoio da força extraeconômica; e a força extraeconômica é hoje, tal como antes, oferecida primariamente pelo Estado”. (WOOD, 2014, p. 18).

A consolidação das estruturas econômico-sociais tem seus ajustes nos limites das determinações de mercado. Desse modo, as articulações para a extração do mais-valor são concedidas pelo aparato estatal, amplificador desta condição e responsável direto pelas acomodações dos condicionantes eficazes para a reprodução da sociedade do capital. A análise de Mészáros (2002) ressalta essa compreensão ao afirmar que descolado do Estado, o universo do capital não torna clara as formas de extração do trabalho excedente, ou seja, as dinâmicas de seu metabolismo não são estruturalmente amplificadas.

O controle sociometabólico do capital para auferir a acumulação precisa da exploração do trabalho, sob essa condição, o Estado age em consonância com o sistema para fomentar a sua ordenação. A exploração do trabalho é a forma tácita de extração de mais valor, para garantir esta medida, as estruturas da sociedade são reguladas para o controle do trabalho via legislação, promotora da subsunção do valor de troca; a organização da produção com o controle da produtividade e o controle social também estampam as adequações entre mercado e Estado nessa dinâmica. Em cada período da história, as matrizes capitalistas para acumulação determinaram formas diferentes de atuação e, desse modo, a atuação do Estado como seu aparato fundamental, foi sendo tecida para confluir conforme seus interesses.

Independentemente da temporalidade, as relações capitalistas sofrem mutações para garantir maior lucratividade e o Estado vai organizando-se e alterando-se para atender às transformações impostas pelo mercado. Do padrão fordista ao toyotista, as configurações assumidas pela instituição estiveram aliançadas para as benesses da acumulação. No período fordista, as conquistas trabalhistas aceleraram o motor da extração da riqueza, o Estado assumiu a proteção social, promotor do pleno emprego. Com a necessidade de expandir a lucratividade, frente à nova reestruturação produtiva, o Estado formalizou a precarização do trabalho, esta dimensão do ordenamento do trabalho, somente se corporifica com a formalização de políticas em diversos níveis, capazes de regular a dinâmica social.

A adequação de políticas no âmbito do Estado é fundamental para compreendermos como a sua prática tem fundamentação nas garantias de exploração da riqueza para o capital. A organização da sociedade em suas diferentes dimensões necessita de regulações facilitadoras da reprodução da força de trabalho, do apaziguamento dos conflitos, a garantia do assistencialismo e todo o conjunto de políticas em diferentes dimensões são estruturadas, incluindo as políticas para educação.

Mészáros (2002, 2008) em sua análise sobre a estrutura do capital e suas mediações, como condição objetiva no metabolismo societal, nos clarifica o papel da educação como conhecimento posto, há mais de cem anos, para a organização da força de trabalho cumprindo

as demandas de mercado e assumindo como verdade os valores da classe dominante. Para orquestrar essas premissas, o Estado se transformou no instrumento indispensável, dada a sua propalada natureza, no discurso, de neutralidade. Sob tal concatenação, capital e Estado articulam a educação direcionando-a para a acumulação e a legalização dessa aliança se faz com a publicização da legislação, institucionalizando o direito social via política pública.

Dessa relação, duas situações são possíveis de serem pontuadas no processo de captura da política pública, como estratégia oficial para a consecução da lógica de mercado sobre a sociedade. A primeira relega-se ao poder político tomado pelo econômico mesmo compreendendo-se a sua separação, nos movendo a concordar com Wood (2014) ao afirmar que o Estado está ao alcance do capital e para além disso, em sua dinâmica imperialista. A segunda relaciona-se a análise de Antunes (2002) assinalando o poder do capital de determinação da sua natureza sobre os trabalhadores, como um poder que exerce o mando sobre eles.

Como mediação de segunda ordem, o modelo de educação do capital entra no circuito de controle do Estado através da política pública, como uma estratégia para adequar o que deve ser ensinado no atendimento do modelo econômico de uma determinada temporalidade. Conforme as mudanças ocorridas no metabolismo desse modelo, todas as estruturas são alteradas para atender ao seu novo dinamismo. O papel do Estado, em relação à educação, mediante este movimento é o de conformação da lei para definir o estabelecimento da divisão do trabalho e seu reordenamento em cada período de mudança do sistema.

Frente a esse prognóstico analisamos o modelo de educação em questão como subordinado ao mercado. Leher (1999) menciona que nos países periféricos, o mercado não se caracteriza da mesma forma que nos países centrais, desse modo, o trabalho não se configura com o mesmo avanço tecnológico e científico. Isso significa que as dimensões do trabalho respondem às formas de como esses países estão inseridos na economia mundial, ou seja, baixa qualificação. Nesse formato, o mercado, no processo de busca de vantagens, define para cada país que tipo de educação deve ser implementada.

Após a Segunda Guerra, como forma de atenuar as insatisfações entre os países mais empobrecidos, medidas pontuais foram articuladas como forma de dar continuidade a exploração capitalista. Não havia interesse na transformação interna e melhoria das condições de vida destas populações, contudo, o discurso do desenvolvimento para arrefecer os conflitos foi materializado, instituído como política do capital, direcionada pelo Banco Mundial e assumida pelos Estados em suas sociedades. A educação tornou-se estratégica como meio de controle e, para alcançar este objetivo era necessário garantir a qualificação técnica, inserida

no conceito de “capital humano”, o que reorganizava a divisão do trabalho nos países e, neste postulado, o Estado assumiu a sua estruturação.

A implantação de novas técnicas agrícolas teve início no final da década de 1940, nos países centrais, alcançando maior desenvolvimento nos anos de 1960 a 1970. Nos finais de 1960 à década de 1970 ocorre de forma mais intensa nos países denominados “em desenvolvimento”, como em particular o Brasil, sustentada na divulgação do Pacote da Revolução Verde. O plantio, associado à utilização de agrotóxicos, fertilizantes, implementos agrícolas, maquinaria, aumentou significativamente a produtividade agrícola, e um crescente aumento da produção de alimentos, entretanto o crescimento da fome tornou-se evidente, embora, no espaço urbano tenha crescido a indústria. O aumento da taxa de urbanização com a crescente mobilidade dos camponeses expropriados da terra alterou a estrutura agrária. Muitos pequenos produtores, sem recursos, endividados, não conseguiram adaptar-se às novas técnicas de produção. A alteração na divisão social e territorial do trabalho durante esse período vem articulada com a alteração na estrutura curricular do ensino. Nova reformulação na Lei de Diretrizes de Bases, com forte ênfase ao modelo do ensino urbano em detrimento do rural.

A partir da década de 1990, o Estado articulou-se com o Neoliberalismo para reorientar a acumulação imprimindo uma nova reestruturação produtiva rompendo com o modelo keynesiano, em que o aparato estatal tinha centralidade no processo de estruturação social. Nesta nova roupagem, o Estado tem reduzida a sua performance, entra no circuito da diminuição dos gastos sociais, reorientando-se quanto a gestão de políticas públicas e reestruturação de serviços. Neste patamar, a divisão do trabalho foi alterada para atender aos imperativos de mercado. A precarização tornou-se ascendente. No papel de gerenciador de todo o processo, o Estado, diferentemente do modelo anterior, encolheu, reduziu sua atuação, tornando-se mínimo. Em sua relação com a Educação, manteve a condução da articulação de todas as medidas necessárias para a expansão da acumulação, porém, não mais como responsável pela formação da classe trabalhadora. O discurso do Estado mínimo, posto como dominante, se estabeleceu no conjunto da sociedade como necessário para esvaziar as conquistas trabalhistas para maior absorção do mais-valor. Mesmo sob o enfoque de sua retração, o Estado continuou a formalizar as políticas de educação para o desmonte do trabalho. Em sua nova formatação, com a crise do capital, sob o neoliberalismo, não mais atuou ordenando o trabalho, entretanto, contraditoriamente está efetivamente presente institucionalizando legalmente o discurso ideológico da pseudo autonomia do indivíduo, que nessa conjuntura transformou-se no gerenciador de sua própria formação, o empreendedor.

As mudanças no mundo do trabalho direcionaram a educação para o atendimento das demandas capitalistas que diante da precarização e do desemprego crescentes efetivaram uma concepção tecnicista, produtivista e economicista. Nesse viés, a educação deve garantir uma formação para a aquisição de competências, da empregabilidade e do empreendedorismo com cursos curtos e desfocados de uma educação básica que lhes garanta uma formação cultural mais sólida que seja capaz de fazer o aluno avançar criticamente, na prática interessa o rápido emprego.

O Estado neoliberal, no pleno atendimento do capital, retirou a educação de sua condição de direito e a pôs no plano de serviço. Nesta direção, Freitas (2018), em sua abordagem, ressalta as teias do privatismo sobre a educação, abordando que as grandes empresas têm amplo interesse nos domínios dos processos educacionais, propriamente conduzindo-o, ou via terceirização. Tal perspectiva tem como objetivo inserir as habilidades e competências que atendam às necessidades da lógica de mercado em expansão econômica que traz em seu bojo as alterações da tecnologia.

Frigotto (s/d) faz uma análise bastante profícua, observando que quanto mais o capital tem promovido a desigualdade e a segregação, mais a educação é chamada a avançar, entretanto, esse avanço adquire um viés economicista, técnico e calcado no atendimento das necessidades do capital mundializado, dentro de um padrão flexível, em que o aluno é um trabalhador produtivo e adestrado ao sistema. A educação desvencilha-se, ainda mais, nesse âmbito daquilo que em sua essência deveria ser: uma formação para a emancipação humana.

Essa relação efetiva a precarização do trabalho em ampla escala geográfica, o capital ao subordinar o Estado em sua lógica acumulativa entrelaça todos os segmentos sociais para amplificar a sua expansão. A educação entra nesse processo como mediação de segunda ordem e dá a sustentação necessária para o sistema avançar alienando o trabalhador, sendo um processo necessário em todos os espaços. Compreendendo esta relação, nos questionamos sobre: por quê? como? para quem? ocorrem as imbricações entre Educação (via política educacional)/Estado/Capital para o movimento da produção do espaço geográfico no campo brasileiro?

A educação capturada, via políticas públicas, como estratégia da acumulação legítima o reordenamento do trabalho quando suas implicações são reconfiguradas na divisão territorial do trabalho, na relação campo e cidade. No Brasil, esta relação é materializada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, instrumento do Estado, privilegiando um ensino urbano cêntrico em detrimento da educação do/no campo, validando a divisão do trabalho e corroborando com o reordenamento da divisão territorial. Ao direcionar o discurso

para o espaço rural intensificou a negação da questão agrária e campesina e reforçou a questão agrícola em favorecimento do mercado. Se constituiu nosso objetivo analisar este movimento.

O sistema do capital foi estabelecido no modelo educacional particularmente a partir da década de 1930, com a promulgação da Constituição Federal oficializando o Poder Central, na Era Vargas, como mantenedor das diretrizes para a educação. O Estado ganhou força, estabelecendo-se como sustentáculo das estruturas de mercado geradas pela cafeicultura. Frente às mudanças ocorridas na economia brasileira, o país passou a se industrializar, sob os investimentos oriundos das explorações agrícolas, novas alterações tomaram formas em diferentes setores da vida provocando mudanças nos espaços, nas atividades sejam elas econômicas e sociais com rebatimentos sobre as relações em todas as dimensões. O avanço e a expansão da industrialização passaram a ser a tônica da economia em todo o mundo.

Para atender as necessidades oriundas da indústria, a educação direcionou-se, sobretudo para o urbano, impulsionada pelo desenvolvimento industrial e, assim inscrita, para o fomento de suas necessidade garantindo as estruturas necessárias para o estabelecimento dessa nova forma de reprodução econômica, que passou a atingir as configurações de reprodução da vida, em todas as dimensões do ser. “[...] A liderança educacional nos dias presentes, está se fazendo sobretudo num sentido urbano, o que certamente [...] beneficia a nova ordem industrial porque leva os jovens a cultivar atitudes, valores e habilidades que essa ordem sugere e exige”. (MOREIRA, 1957, p. 88).

A realidade brasileira nesse período perpassou pela compreensão das mudanças nas relações econômicas de um país estruturado no modelo agrário-exportador, e, que passou a estar inscrito no processo de acumulação capitalista, a partir da indústria e sob o controle da burguesia. Esse contexto, explica as alterações na produção do espaço, ocorrendo de forma processual, legitimando o urbano como espaço da centralidade das relações em detrimento do campo. A divisão territorial do trabalho foi articulada para garantir a expansão do capital via indústria, sendo moldada a partir da cidade, desconfigurando a realidade até então existente no Brasil. Nessa lógica, toda relação de trabalho devia ser convertida para extração do mais valor, em um processo de ampliação constante da extração/acumulação. Desse modo, o campo foi subordinado à cidade e a agricultura à indústria. Com isso:

O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola. Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Com efeito, a vida urbana, cuja base é a indústria, rege-se por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificado no chamado “direito positivo”

que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação, na vida da cidade da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. (SAVIANI, 2008, p. 2/3).

O referido autor argumenta que, estar inserido na vida social, definida pelas relações estabelecidas a partir da cidade, tinha como lastro estar incluso em um processo que exigia a cultura letrada, e, a escola, era fundamental para tal realidade. Nesta dimensão, a educação passou a ser fomentada e implementada sistematicamente pelo Estado. Este, articulou uma estrutura educacional com princípios fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, sendo regulamentada em 1961, a primeira a estabelecer como competência do Governo Federal a responsabilidade sobre o direcionamento de uma formulação oficial sobre as diretrizes da educação no Brasil. No artigo 5, no inciso XIV, da Constituição de 1934, está evidente a obrigatoriedade de “traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934).

A efetivação da LDB, sob a tutela do Estado, respondeu aos interesses econômicos e políticos das diferentes conjunturas ocorridas no país. A primeira lei oficializada foi a 4.024/61, refletida nas relações estabelecidas entre os modelos agrário-exportador e urbano industrial, atendendo aos imperativos do sistema capitalista, abriu as possibilidades de concretização de um modelo educacional. A segunda lei, 5.692/71, foi estruturada a partir da internacionalização da economia brasileira configurando o ensino técnico como essencial para o desenvolvimento das relações de trabalho implementadas pelo capital no Brasil. O Estado desenvolvimentista assumiu toda a estruturação educacional para favorecimento do mercado. E, a terceira e atual lei, a 9.394/96, reorientou a política educacional para o atendimento à reestruturação produtiva sob as bases neoliberais, a partir do discurso de mais democrática. O Estado retirou-se do processo de ordenamento do trabalho e da educação como responsável pela sua estruturação, apesar de, oficialmente, no discurso, manter o papel de regulador social, estrutura a lei para fomentar a concepção de formação do indivíduo para a autonomia, sendo na prática uma pseudo autonomia. Desse modo, o aparato estatal é mínimo em seu investimento, porém, é máximo para a consolidação da ideologia da classe dominante.

Observamos, no desenrolar das relações do capital, dinâmicas diferenciadas conforme as necessidades de seu sociometabolismo, ou seja, o papel dos sujeitos, das personificações e das instituições atuantes para a sua consolidação, é alterado conforme o movimento da história. O Estado realiza sua trajetória, desencadeando efetivamente a presença e ausência. No movimento deste par dialético, assumiu quando necessário a efetividade das ações, sendo estruturador no período desenvolvimentista brasileiro, presente para a materialização da

acumulação. Entretanto, com a mesma finalidade, torna-se ausente, mesmo somente no discurso, quando o neoliberalismo lhe outorga o papel de mínimo para as políticas sociais.

Henri Lefebvre (2006), analisando a presença e ausência, como movimento dialético ressalta:

Lo cual quiere decir: unidade y contradicción. No hay presencia absoluta. Fuga de la presencia, que nunca se vuelve sustancia. [...] Carácter mágico de la “sustantificación”. No hay ausencia absoluta. No hay vacío o nada pura, aun con (después de) la muerte. Sin embargo, la presencia no es la ausencia. Y reciprocamente. Por un lado, en el extremo, en el límite, la angustia que se vincula a una sombra, a um doble, a um eco distante, a una simulación. Por outro, en el límite, una plenitud, uma riqueza (nunca poseída). Entre los dos, intermediarias y mediadoras, uma multitud de re-presentaciones. Ambiguas: el intervalo em que se amontoan las representaciones también es el espacio de los conflictos. (LEFEBVRE, 2006, p. 283/284).

O Estado em suas representações assume a relação entre presença e ausência, não como um aspecto dual, mas como uma relação posta a partir do movimento dialético, a partir da contradição. Ao mesmo tempo em que está presente, está ausente. Estando ausente, está presente. Sustenta-se perfazendo-se nesse movimento, uma condição intermediária, conforme as demandas do capital no tempo histórico. Se considerarmos a sua presença no Brasil, referente à educação, vamos nos arremeter efetivamente ao século XX, mais especificamente na década de 1930, e de forma atuante para o capital, no processo de ordenamento do trabalho, a partir da LDB, 4.024/61. Entretanto, desde o século XIX, no Brasil Império, sua presença se consolidou, ainda que, com a ausência de uma política pública oficial. O Estado sempre esteve presente, embora, aparentemente ausente.

Na busca da compreensão da totalidade das relações para abrangermos a realidade presente, a partir dos processos históricos, observamos que o Estado em sua funcionalidade ao capital é o grande articulador das relações que são definidas e (re)definidas pelo sistema de mercadorias e, nessa formatação a educação se estabelece como instrumento para garantir a (re)configuração espacial.

A fluidez do capital em sua expansão, contraditoriamente, absorve as diferentes dimensões espaciais como forma de articular a acumulação. Obedecendo as demandas de mercado, campo e/ou cidade poderão ser reproduzidos conforme a lógica conjuntural da estrutura capitalista. O avanço do capital em sua monopolização e territorialização no campo, por exemplo, responde às formas sistêmicas de ordenamento espacial, conforme as determinações da estrutura produtiva. Mesmo com a invasão do campo pelas grandes corporações transformando-o em espaço-mercadoria, desconstruindo o discurso do campo como lócus do atraso, não significa que a preponderância do urbano tenha desaparecido do

contexto das relações político-econômicas, na prática um está contido no outro, o que nos permitiu aprofundar nossa análise a partir do campo.

Desde a década de 1970, o campo brasileiro tem sido subordinado aos imperativos do mercado com a entrada das multinacionais, via Revolução Verde, a industrialização, promovendo à desigual produção do espaço, tendo resultados sociais catastróficos e agudizando a relação campo/cidade com a elevação da mobilidade do trabalho no processo de seu ordenamento. Com o aprofundamento destas relações no campo, a expansão do agronegócio nas últimas décadas tem intensificado a extração do mais-valor, ressaltando uma produção espacial, pelo capital, ainda mais desigual e combinada. A tônica é a subsunção cada vez maior do trabalho para a absorção da riqueza, então, os espaços, nesta lógica, são para o capital. Tal contexto, é amplificado com o fechamento crescente de escolas rurais, principalmente durante essas duas últimas décadas. Certificamo-nos com pesquisas desenvolvidas no espaço rural brasileiro e sergipano, amparados nos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Nesta perspectiva, buscamos verificar como é a ocorrência desse fenômeno no que se refere a oferta de escolas, para o campo, como instrumento de garantia da oferta de ensino e como *locus* essencial da promoção da educação. Assim, foram utilizados para observar e verificar tal realidade os dados dos Censos Escolares disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC, publicizados pelo sítio do INEP entre os anos de 1995 e 2017 e trabalhos de pesquisa de pós-graduação de diferentes Instituições de Ensino Superior – IES. Com base nessas fontes, foi possível constatar, desde a década de 1990, mais especificamente em 1995, ano em que foi apresentada a primeira série de dados disponíveis em meio digital, (on line) pelo INEP com dados escolares, que há um processo crescente de fechamento de escolas rurais/do campo, tendo uma elevação evidente até 2017, ano da atual sinopse estatística disponibilizada pelo INEP.

Face a esta realidade, nos foi possível analisar o campo brasileiro, sua correlação com o modelo de educação, em especificidade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional e o modelo do capital. Constatamos o reordenamento do trabalho e a sua legitimação pela LDB, favorecendo o processo desigual da produção do espaço no/do campo.

Ler e interpretar a realidade em estudo/pesquisa/Hipótese de Tese se definiu como uma questão de escolha de Método. A escolha do Materialismo Histórico Dialético, estruturado a partir da teoria social de Karl Marx se apresentou/a como uma opção subjetiva de razões de natureza teórica e/ou filosófica.

O método do Materialismo Histórico Dialético em oposição à metafísica, estuda o processo de desenvolvimento não como simples movimentos circulares, repetitivos, imutáveis, mas como movimento progressivo, em mudanças incessantes, em transformação, resultante de múltiplas determinações. Dessa maneira,

O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. [...] o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 2011, 54).

A compreensão da história humana deve ser pautada no desenvolvimento real da produção, ou seja, na efetividade das relações entre os homens que corresponde a produção material de suas vidas, consolidada visivelmente na sociedade civil. Por esse contexto, é possível compreender a formulação das representações existentes, todas as explicações em todas as dimensões oriundas do conjunto dos homens têm vinculação direta com a produção do real. Nesse sentido, conseguimos entender todas as criações humanas no plano das ideias, a partir da produção material de existência. (MARX e ENGELS, 2007).

Em nossa análise, a relação Educação (LDB)/Estado/Capital materializa essa formulação, pois, nela está implícita toda uma explicativa da existência não pela ideia, mas pela consumação da prática, dos processos existentes, da base histórica efetiva, como fundamento da e para a essência dos fatos. Por este viés, nos permitimos compreender a análise, a partir da teoria, como uma objetivação de uma ordem concreta, uma ordem de coisas legítimas postas no plano social e não como um conjunto de sensações. Nesta direção, o entendimento da realidade concede a visualização da totalidade para a análise e o julgamento dos processos da vida social.

O desenvolvimento das forças produtivas da sociedade, fundamento para a determinação da vida, engendra a estrutura de classes como mola de seu funcionamento. A natureza do real está no contexto dessa estrutura, ao realizarmos nossas reflexões sobre a LDB compreendemos sua sustentação, mesmo de forma implícita, nos desdobramentos das relações de produção, efetivada pela divisão do trabalho. Esta, na medida em que se desenvolve, altera-se conforme o desenrolar da história.

A lógica dialética concebe a realidade, enquanto processo contraditório, como essência da sociedade. Sob esta dimensão permite apreender as contradições existentes e as transformações sociais. Entendemos que as contradições do capital são materializadas no espaço de forma desigual e combinada, resultado das desiguais relações sociais de classe do

modo de produção capitalista. O Estado é o sustentáculo para a consolidação dessa dinâmica via políticas sociais. As relações materializadas no campo brasileiro, sob o ordenamento do capital, expressam essas desiguais alterações espaciais, em que as políticas sociais entram como legitimadoras do processo de reordenamento do trabalho para a exclusão da população, vide a LDB.

Nesta direção, a contradição como forma de ser dos fenômenos permite inferir que no desenrolar das relações são perceptíveis as diferenças de intensidade e qualidade. Procuramos estabelecer a relação da unidade/totalidade como resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, inclusão/exclusão se destroem ao tempo que se superam em determinações mais abstratas. O transcurso da investigação busca compreender onde e como a inclusão/exclusão desaparecem ou originam uma nova realidade; [...] buscando não explicações lineares que “resolvam” as tensões entre os contrários, mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações. (KUENZER, 2012, p. 65).

Nesse contexto teórico epistemológico a leitura de Henri Lefebvre (2006), na sua contribuição à teoria das representações, nos permitiu fazer a leitura do movimento da relação presença-ausência, no que pauta a representação do Estado, que se traveste ao longo da temporalidade histórica, sob a configuração deste par dialético para concretizar as demandas sociometabólicas do capital. A partir desse movimento foi possível capturar a aparência e a essência dos fenômenos, não apenas a forma, mas a essência, o conteúdo. A procura pela essência nos reportou para a perspectiva de uma análise histórica como condição explicativa da realidade. Entender os processos que efetivaram a educação no Brasil e que constituíram a LDB foram essenciais para o entendimento da totalidade, considerando a legitimação da educação referente à divisão social e territorial do trabalho. Nesse sentido, ter como fundamento a abordagem histórica para o entendimento do objeto de estudo foi fundamental para a explicativa da realidade.

A perspectiva histórica é condição explicativa da realidade. Sendo que:

[...] Toda pesquisa deve ser, assim, genética, buscando as origens do objeto tratado. É nesse sentido que Marx diz conceber apenas a “ciência da história”. Este ponto é de fundamental importância frente ao problema da definição do objeto geográfico (MORAES, 1984, p. 52).

Quando se assume a Geografia como ciência social, o materialismo histórico e dialético passa a nos fornecer um número muito maior de subsídios para prosseguir o trabalho. Como foi dito, este método substantiva-se numa teoria social, e esta, enquanto tal, passa a interessar diretamente à construção do objeto geográfico (MORAES, 1984, p. 59).

Nesse processo de compreensão do método, é importante a clareza da totalidade na análise da realidade. A apreensão do objeto é dada de forma diferente entre os sujeitos sociais, isso significa que ao se debruçar sobre o que se quer, tem-se uma intencionalidade, e esta deve ser refletida à luz da totalidade, da verificação do todo, o que não significa que não se possa especificamente fazer uma análise da parte. Todavia, sem a inserção da parte no contexto geral, na totalidade dos fatos, é possível cair no erro de considerar, a parte, como análise do real descolada do conjunto dos fatos, e, dessa forma, não articular a parte e a totalidade resultando no desconhecimento da realidade, formalizando apenas o subjetivo sem conexão com o real.

Nessa dimensão substantiva do método, para refletir e analisar teórica e epistemologicamente a realidade concreta da pesquisa/hipótese/Tese, desenvolvemos no que pese ao estudo sobre a relação Capital/Trabalho/Estado leituras de: Ricardo ANTUNES (2002), L. BARRADAS (2014), Friedrich ENGELS (1984), David HARVEY (2012), Karl MARX (2004, 2010, 2010b, 2013), Karl MARX e Friedrich ENGELS (2005, 2007), Rosa LUXEMBURGO (1984), Sócrates MENEZES (2007), István MÉSZÁROS (2002, 2004, 2009), D. SILVA (2014). No debate sobre a Educação e sua configuração com o Trabalho e as relações de mercado, Estado e LDB (análise crítica e análise histórica) o aporte foi consolidado com as leituras de L. BRUNO (2011), Bárbara FREITAG (2005), D. BECKER (2015), Gaudêncio FRIGOTTO (2003, 2010, 2012), Roberto LEHER (1998), Ivy D. de MELO (2012), Otaíza ROMANELLI (2010), Dermeval SAVIANI (2006, 2008, 2010), Sérgio de S. MONTALVÃO (2011), Maria C. SANTOS (2016), João E. VILLALOBOS (1969).

As discussões sobre Produção do Espaço, Questão Agrária, Relação Campo-Cidade a partir das categorias analítica geográficas foram aprofundadas em, Bernardo M. FERNANDES (2007, 2008) Ana Fani CARLOS (2004, 2007), Alexandrina Luz CONCEIÇÃO (2005, 2007, 2011, 2013), David HARVEY (2004, 2005), Sócrates MENEZES (2016), Antônio THOMAZ JÚNIOR (2003, 2004, 2006, 2010). As leituras sobre o contexto econômico/histórico/sociológico da realidade brasileira e sobre a educação campo/rural foram subsidiadas pelas análises de Rosane BALSAN (2006), Elis S. CORREIA (2018), Sérgio LEITE (1999), José de S. MARTINS (1999, 2003, 2004), Caio PRADO JÚNIOR (2012), Graziano SILVA (1981), Marilza M. SOUZA (2014).

Fundamentamos nossa análise nas discussões sobre a estruturação da educação brasileira e sua relação com o contexto econômico/histórico/social do Brasil, sob a condução do Estado do século XIX ao século XXI, o movimento do capital em sua dinâmica de alteração das relações sociais e de trabalho com a efetividade do Estado e os rebatimentos

sobre a produção do espaço geográfico, a constituição da LDB como estratégia do Estado para a legitimação das demandas do capital e as reais imbricações com o campo na constituição da relação campo-cidade formaram a base teórica para descrição, análise e resultados desta Tese, que se apresenta organizada em cinco capítulos

No primeiro capítulo, *“A Educação como Estratégia do Estado para o Processo de Acumulação Capitalista”*, apresentamos a discussão do estabelecimento da educação no Brasil, a partir do período Imperial e a ação Estado que indiretamente garantiu a sua regulação. Com o advento da República, o modelo político/econômico brasileiro foi reconfigurado, integrando-se ao modelo de acumulação capitalista, cujas mudanças mais evidentes se estabeleceram a partir da década de 1930, com os visíveis ajustes para a conversão do modelo agrário/exportador para o modelo urbano/industrial, porém mantendo o acordo entre as classes e sob a condução do Estado. Neste processo, promoveu o ordenamento do trabalho, resultando nas reconfigurações do campo e da cidade. Analisamos como este movimento fomentou o contexto da estruturação da primeira LDB.

No capítulo dois, *“O Estado no Contexto da Estruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira”*, discutimos a LDB, seus processos, formulações e conflitos envolvendo os interesses de classes no processo de sujeição da educação como instrumento do capital, envolvendo o Estado, a classe dominante e a Igreja, na sedimentação da separação de classes, como projeto de desenvolvimento e garantia de acumulação.

O terceiro capítulo, *“O Reordenamento do Trabalho e da Divisão Territorial: a consolidação das Leis 4.024/61 e 5.692/71 para o mercado no Brasil e suas implicações sobre o campo”*, traz uma discussão sobre o processo de divisão do trabalho e sua relação com a educação ao utilizá-la como estratégia do capital para o favorecimento da ordenação do trabalho. Para ressaltar a efetividade desta análise apresentamos a leitura da realidade política e econômica em escala mundial, para explicar como a lógica de mercado impôs suas demandas para a realidade brasileira a partir das décadas 1950/1960/1970 e, como conectou-se com a educação no país a partir da concretização das leis 4.024/61 e 5.692/71, tornando evidente a efetivação de uma política educacional para a acumulação capitalista no país, via presença do Estado desenvolvimentista. Nesta direção, discutimos a internacionalização da economia brasileira e a configuração da Lei 5.692/71 para a garantia da relação educação para o trabalho, no atendimento das prerrogativas do capital e suas imbricações com as relações sociais no/do campo.

No quarto capítulo, *“As Transformações do Capital em sua Reestruturação Metabólica e a Efetividade sobre a LDB 9.394/96”*, a reflexão se dá em torno das mudanças

na estrutura do capital, provocadas pelas limitações do modelo taylorista/fordista, gerando uma crise de acumulação e consumo iniciada a partir da década de 1970, confluindo para um novo redimensionamento da relação capital x trabalho, sob nova reestruturação produtiva e reordenamento do trabalho que, adentrou na esfera da flexibilidade. Nesse caminho, apontamos como a educação é capturada para atender aos novos imperativos de mercado, sob o direcionamento do Banco Mundial como definidor das políticas educacionais para os países pobres. Em seguida, analisamos como, a partir da década de 1990, no Brasil, o Estado Neoliberal assumindo a condição de ausente/presente, formalizou a LDB 9.394/96 como aparato legal para garantir a educação para todos, ao fomentar a educação básica como condição de, no discurso instituir desenvolvimento e alívio da pobreza, porém, na prática garantir uma matriz de conhecimentos necessários para o atendimento do mercado em sua reestruturação, disseminando valores e competências para o reordenamento do trabalho, flexibilizando-o, subutilizando-o e precarizando-o.

No quinto capítulo, “*A Produção Capitalista do Espaço no/do Campo e sua Legitimação via LDB 9.394/96*”, analisamos como a reestruturação produtiva em sua mundialização, se expandiu para o campo brasileiro monopolizando-o e territorializando-o sob as vertentes do agronegócio, como modelo de acumulação, e como expressão destrutiva das estruturas de trabalho do campesinato, em sua busca pela extração do mais-valor. Observamos, frente a esta realidade que, na busca pela expropriação da riqueza, a necessidade de dominação de todos os espaços para a acumulação conduz o capital a fomentar, nas duas últimas décadas, o fechamento de escolas do campo com o respaldo da LDB 9.394/96. Nesta direção, finalizamos destacando que com a legitimação da política educacional, os camponeses são alijados do direito à educação a partir de sua realidade, resultando na consolidação da perda da relação com a terra/trabalho e evidenciando que a letra da lei é subserviente ao capital para a negação do campo ao camponês.

Como conclusão refletimos a educação como instrumento ideológico do capital para a garantia da acumulação capitalista, sendo um instrumento de legitimação para o reordenamento do trabalho, sob o comando do Estado. Nesta condição, não produz espaço, porém é a estrutura ideológica da lógica de mercado no processo de sua produção desigual.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DO ESTADO PARA O PROCESSO DE ACUMULAÇÃO CAPITALISTA

A educação é essencial no processo de construção da vida humana, no processo de socialização do conhecimento e como instrumento determinante de avanço dos povos e dos países. Entretanto, desde que foi absorvida pelo capital, transformou-se em um instrumento que garante a extração do mais valor.

É sob a tutela do Estado que essas afirmativas se tornam plausíveis, compreendendo que este em sua funcionalidade ao sistema capitalista organiza a sociedade para cumprir, modelar e ser modelado para o atendimento das demandas do mercado. No Brasil, as necessidades de atendimento ao capital com todas as suas caracterizações foram sedimentadas no século XX, entretanto, anteriormente a esse período diferentes nuances foram dando a sustentação necessária para a consolidação dessas relações no país.

1.1 A educação no Brasil Império: o embrião da divisão de classes

No início século XIX não havia uma política educacional sistematizada no Brasil. A chegada da Família Real, em 1808, possibilitou a criação de algumas escolas.

O primeiro movimento que deu visibilidade a oficialização da educação ocorreu com a Constituinte de 1823 e a promulgação da Constituição de 1824, em que se estabeleceu a formalização da educação como direito de todos, conforme artigo 179, parágrafo 32, [...] “A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824).

Naquele contexto, a educação passou, por lei, a ser direito de todos, apesar de não apresentar recursos suficientes para a sua consecução, estrutura adequada, instituições em quantidade que pudessem atender a demanda, e profissionais qualificados para o exercício do magistério. (ALVES, 2009).

A aprovação da educação como direito, na constituição de 1824, ocorreu fundamentada nos ideais franceses, o que significou garantir um sistema educacional público. A leitura de Newton Sucupira (1996) evidencia que após a institucionalização da gratuidade

do ensino a todos os cidadãos e firmado o princípio da instrução primária, muito pouco foi efetivamente realizado. Em 1827, um projeto de lei sobre a criação de escolas de primeiras letras passou a ser, basicamente ao longo do século XIX, o único instrumento legal para este nível de ensino.

A partir da aprovação dessa Lei, passou a ser obrigatório que, todas as Províncias, Povoados e cidades mais populosas do Império deveriam ter escolas primárias. A projeção da quantidade de unidades de ensino a ser constituída passou a ser de responsabilidade dos Presidentes dos Conselhos Provinciais. Essas escolas seriam incumbidas pelo ensino da leitura, escrita, matemática e os princípios da moral cristã, fundamentados no catolicismo. Nessa perspectiva de criação de escolas para suprir a necessidade de alfabetização, ressalta-se a escassez de professores qualificados para garantir que a lei fosse cumprida. Essa ausência pode ser citada como uma das situações de maior força no impedimento do avanço da lei (SUCUPIRA, 1996).

Ribeiro (2000) adverte que no mesmo período em que foi constituído o projeto de lei de 1827, para a educação no Brasil, decretado pelo Imperador D. Pedro I, foi estabelecida também uma segunda normatização relativa a educação, que se relacionava ao Ensino Superior, criando as faculdades de Direito em São Paulo e Pernambuco. Os atos constitutivos sobre educação a partir desse momento iriam reger diretamente o Ensino Superior. Após essa ocasião, a legislação somente colocaria a educação primária em pauta, de forma efetiva, em 1946.

O princípio constitucional nunca foi concretizado pelo Governo Imperial, mesmo com todas as aprovações para a instrução primária. Aranha (1998) analisa que todo o “avanço” garantido na letra da lei não foi na prática realizado devido ao não interesse dos legisladores do Império. A educação pública primária não era prioridade diante das inúmeras demandas políticas e econômicas daquele período. Entretanto, a principal observação a ser constatada foi a não intenção de possibilitar a estruturação da escola elementar no Brasil. Este fato vai ser comprovado com a promulgação do ato de 1834, que alterou a constituição de 1824 retirando a responsabilidade da Coroa sobre a obrigatoriedade de fomentação do ensino (exceto na sede do Governo) e transferindo para as Províncias, que em termos estruturais eram absolutamente precárias e não tinham condições para sustentar o ensino público, naquele período. [...] “a educação teria que se arrastar através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulação: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção.” (ARANHA, 1998, p. 153).

Conforme Alves (2009), essa prática demonstrou uma inversão de responsabilidades, pois, em sua compreensão, o Governo Imperial, deveria assumir a execução do ensino público primário, observando-se que, constitucionalmente fora estabelecido como seu dever, e não delegar como encargo das Províncias. A desestruturação da educação garantiu inúmeras insatisfações pela não possibilidade de garantir o ensino público com a transferência de responsabilidades para as Províncias. De acordo com a análise de Sucupira (1996), este ato denotava resquícios da política federalista norte americana em que a educação ficava a cargo dos estados.

Nesse regime político, cabe aos Estados a responsabilidade pela educação, em geral, e se atribui à comunidade local poderes para organizar e gerir suas escolas primárias e secundárias, levantando taxas específicas destinadas à manutenção dos estabelecimentos escolares. Ocorre, no entanto, que nos Estados Unidos, tal descentralização não proveio da Constituição nem da lei do Congresso. Resultou de uma tradição que remonta aos pioneiros calvinistas da Nova Inglaterra, desde a famosa lei pitorescamente denominada *That old deluder Satan*, de 1642. (SUCUPIRA, 1996, p. 61)

A crítica estabelecida por esse autor infere que no Brasil, a tradição política sempre foi diferente. Esse processo instaurado na cultura política interna, de ações descentralizadas, não correspondia com o que corriqueiramente se verificava na rotina parlamentar do Império brasileiro, o que se observava era exatamente o contrário, a centralização. O que promulgava a instauração do Ato de 1834, inspirado na cultura estadunidense, trazia também uma estrutura diferente do que estava proposta na realidade daquele país. Além disso, a descentralização aqui realizada não promoveu os mesmos resultados em termos de comprometimento social que exigia tal ação.

Os profissionais que tiveram acesso a uma formação e gozavam de prestígio social expunham as suas discordâncias quanto a condução do Governo daquele período no que se referia a educação. O cerne dessa questão estava envolto ao fato de o Governo do Império não abdicar de toda descentralização do ensino primário e secundário, ou seja, no que se referia a estruturação, a responsabilidade seria das Províncias, contudo, na determinação do que deveria ser ensinado, estas (províncias) nem eram consultadas, cabendo ao Senado do Império a decisão final. Para Sucupira (1996), o entendimento do parlamento tratava o ato de 1834, no que dizia respeito a educação como uma competência concorrente e não privativa. Isso significava que mesmo não sendo o responsável direto pela estruturação da educação nas províncias o poder legislativo imperial não abria mão das definições sobre a condução da educação oficial.

A necessidade de participação do poder central na garantia da educação primária e secundária era vital para o desenvolvimento do país. Conforme os estudiosos, as províncias não tinham condições reais de fomentar um ensino público sem a participação efetiva do Poder Central. O que se delineava na sociedade após a segunda metade do século era o retrocesso no que se relacionava ao ensino, quando não, a lentidão das províncias no desenvolvimento educacional. Justificavam que o atraso que era imposto à população pela ausência de instrução não era possível de ser calculado e isso trazia inúmeros prejuízos ao Brasil. A partir de 1870, o ministro imperial, Paulino de Souza, declarava que não era admissível que a educação não fosse articulada pelo Império, mantendo a descentralização. Afirmava que em poucos países a educação era tratada de forma tão ruim e dessa forma, mostrava a necessidade da participação da Coroa na atribuição desse direito no país. (SUCUPIRA, 1996).

As discordâncias entre os parlamentares da efetividade da ação do Governo central sobre a educação eram notórias. Havia os que asseguravam que havia uma impossibilidade do Estado monárquico assumir um sistema geral e uniforme em todo o Império, e aqueles que apresentavam projetos de ensino técnico sustentados pelo Governo. Apesar dos vários embates, inclusive fazendo-se alusão a obrigatoriedade civil, nada foi realizado pelo Império, nenhuma ação visando a universalização da educação primária e secundária. O autor ressalta que, [...] “o governo central não gastava com educação, mais de 1% da renda total do império. No que dizia respeito à instrução primária e secundária, o governo não dava um centil às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda a população. (SUCUPIRA, 1996, p. 66).

A omissão do Governo Geral e seu desinteresse pela educação do Império, demonstrava as necessidades de atendimento aos anseios das classes dirigentes no Brasil, que eram dominados pela oligarquia agrária e que não apresentava nenhum tipo de apreciação pela educação primária e secundária, o mais importante em seus desejos de domínio era garantir a preparação da elite que representaria a continuidade da ordem estabelecida pela monarquia que sustentava o regime oligárquico. [...] “a educação nesse período refletiu a cultura dominante da sociedade dividida entre o conservadorismo de hábitos e o liberalismo de gesto, entre a estrutura sócia reacionária e opressora e a supraestrutura (sic) intelectual formal de constituição e liberdade. (SUCUPIRA, 1996, p. 67).

Aranha (1998) expõe que, em relação ao Ensino Primário, a realidade à época era de uma condição muito difícil, pois, a demanda populacional que necessitava de instrução era considerável e o maior quantitativo estava no campo. O modelo econômico brasileiro era

agrário-exportador e a concentração de pessoas que residiam no campo que necessitavam continuar trabalhando era grande.

[...] a economia continuava sendo agroexportadora. Da monocultura açucareira passava-se para a cafeeira. A força de trabalho escrava era substituída parcialmente pela força de trabalho dos imigrantes, que vêm ainda em maior escala quando, no fim do império, se passava ao regime do trabalho livre. Mas a estrutura social de dominadores e dominados permanece, em sua composição básica, a mesma. Não há necessidade de qualificação da força de trabalho imigrante pela escola brasileira, pois, ela já vem qualificada para o tipo de tarefas que a esperam. A dependência econômica, agora em relação à Inglaterra, permanece a mesma, apesar da independência política do Brasil. (FREITAG, 2005, p. 84).

O percentual de analfabetos na condição de trabalhadores do campo era considerável e, mesmo diante dessa realidade, não havia interesse do Governo Imperial em garantir o acesso às primeiras letras para essa população de forma eficiente, pois, existiam métodos que eram utilizados para subsidiar o ensino, fadados ao fracasso, devido ao abandono da educação enquanto política de melhoria social. Esse fato era evidenciado nos dados oficiais de matrículas que eram considerados irrisórios.

De maneira geral, a preocupação do Governo do Império ficava restrita ao ensino superior, sob o discurso de atender as demandas conjunturais. Entretanto, nesse contexto estava implícita a grande marca das ações desencadeadas no Brasil no que se relacionava às questões sociais, ao atendimento privilegiado a uma classe social, ou seja, o favorecimento da oligarquia brasileira. A educação atendia a aristocracia e seu grupo mais próximo. O grau de destaque dado ao Ensino Superior amplificava e ratificava socialmente a segregação em relação aos demais níveis educacionais. Desse modo,

Esse fracionamento, sem um eixo unitário, com uma dualidade de sistemas, em tudo é prejudicial à educação. Enquanto todos os países do mundo caminham em direção oposta, promovendo a educação nacional, nosso ensino perde ainda mais a unidade de ação. Não há vinculação entre os currículos dos diversos níveis, aliás, nem há propriamente currículo devido à escolha aleatória de disciplinas, sem qualquer exigência de se completar um curso para iniciar um outro. Ao contrário, são os parâmetros do ensino superior que determinam a escolha das disciplinas do ensino secundário, obrigando-o a se tornar cada vez mais propedêutico, ou seja, destinado a preparar jovens para a faculdade. (ARANHA, 1998, p. 154).

O abandono de uma política de educação no Brasil durante o Império vai ser evidenciado com a falta de estrutura em todas as esferas, desde a sua formatação legal à desvalorização profissional dos docentes, passando pela falta total de estrutura física que era notória, apesar da criação de poucas instituições de ensino nas províncias, como pode ser observado com a criação de Liceus, no que concerne ao ensino secundário, em São Paulo e a

criação do Colégio D. Pedro II, mesmo sendo este o único sob a responsabilidade da Coroa, no Rio de Janeiro.

O desinteresse pela formação da população brasileira pelo Governo Imperial era contundente. Apenas as classes dirigentes do poder tinham acesso a cultura letrada, mesmo diante da Constituição de 1824 que definia a obrigatoriedade da educação primária para a população. Apenas o nível superior teve sustentação do Império, pois, garantia a manutenção das estruturas existentes, enquanto a maioria da população ficava excluída de todo processo social, exceto a exploração do trabalho.

A dimensão educacional na Monarquia pode ser delineada como uma pseudo participação do Governo do Império na condução da educação. Não havia uma estruturação política que garantisse a viabilidade, de fato, de ações que configurassem um sistema de ensino brasileiro, mesmo sendo legalmente oficial. O que realmente existia era um processo educativo em que as classes mais favorecidas desenvolviam de forma particular e o restante da população estava fadado ao desencanto de permanecer sem instrução. Tudo isso representava a estrutura social, política e econômica da época, uma sociedade escravocrata, regida por uma aristocracia rural e patriarcal que não tinha interesse em construir uma educação popular. Com isso, o que se torna explícito é que em uma sociedade com as fortes características da aristocracia, o processo de conhecimento somente deveria ser dado a quem já estava no poder e na condução da sociedade. As classes mais pobres deveriam permanecer à margem da história, situação que não se alterou com a mudança do regime político, entre o fim do século XIX e início do século XX, mesmo sendo esse o período embrionário de uma política educacional devido ao fortalecimento do Estado e da sociedade política, diminuindo o poder da Igreja que controlava ideologicamente as classes mais empobrecidas.

1.2 A educação na República e a divisão sócioespacial do trabalho no Brasil

Com a queda do Império, o Governo provisório passou a organizar a política econômica e administrativa. Foi estabelecida a necessidade de uma Constituição própria para aquele contexto histórico e a educação, apesar de ser tratada com medidas diretas e indiretas, nesse período, pouco avançou, permanecendo a omissão quanto ao entendimento de que a educação primária deveria ser de responsabilidade da República. (CURY, 1996).

A composição parlamentar não apresentava em sua formação representantes da classe trabalhadora. Nessa direção, o texto do projeto de lei constitucional (1891) foi elaborado por

Rui Barbosa e aprovado pelo então presidente Marechal Deodoro como documento oficial provisório. Para Cury (1996), na nova ordem jurídica estabelecida, os direitos sociais não foram explicitados. No que se refere à educação, manteve-se o que já havia sido “decretado” durante o Império, a instrução primária continuava sob a condução das unidades federadas, que foram definidas com o surgimento da República.

Diferentemente da Constituição do Império que afirmava ser de responsabilidade do Governo Geral a garantia da educação primária, a Lei maior da República estabeleceu uma incumbência ao poder central, contudo, não afirmava ser essa de seu caráter privativo. Além dessa propositura, a primeira Constituição republicana tornou laico o ensino, o que significava que a escola pública não teria posição religiosa, mesmo afirmando a liberdade de culto e permitindo a existência de um ensino público e privado.

A Constituição de 1891 ressaltou a ampliação dos direitos civis, contudo mostrou que em termos sociais, pouco havia sido o avanço, mesmo a educação sendo abordada no texto da lei. Tornou-se claro que, sobre a educação, preponderava-se a intenção de quem dominava as relações sociais à época, ou seja, a oligarquia. Esta determinava que o acesso à educação estava atrelado ao individualismo e não à obrigatoriedade social, lastro esse, oriundo do regime anterior. Isso evidenciou a predominância de um liberalismo que excluía a população de direitos sociais e tornando as relações pouco democráticas. Não estava na pauta das discussões a ampliação da rede de educação pública. Apesar dessa condição, considera-se que a amplificação da laicização permitiu maior discussão sobre direitos que seriam bastantes relevantes durante a chamada República Velha. (CURY, 1996).

Econômica e socialmente os projetos existentes para a educação eram decadentes. O Governo, nesse período, final do século XIX, após a saída do presidente Marechal Deodoro da Fonseca, foi conduzido pelo vice, Floriano Peixoto, que representava a oligarquia cafeeira paulista, detentora do capital, e, na condição de presidente viabilizava a questão política para o favorecimento desse grupo, apesar das divergências oriundas com os políticos mineiros, estabeleceu-se nesse período a política do café com leite. (ALVES, 2009).

Cabe ressaltar que, nessa conjuntura, a agricultura do café teve papel determinante no processo de alteração das relações econômico/sociais existentes no Brasil. O domínio do controle político para os grandes proprietários de terras sedimentou a oligarquia agrária como grande responsável pelas determinações sociais em todo o império. Desse modo, Saviani (2010) observa que o crescimento da estrutura cafeeira no século XIX, consolidou o Centro-Sul do Brasil como lócus da economia do país, garantindo grande fluxo de imigrantes e a alterações no sistema de transporte, como a implantação de malha ferroviária no interior de

São Paulo, sendo esta uma das grandes razões para o desencadeamento do processo de industrialização e urbanização, pois, na medida de seu desenvolvimento, os núcleos urbanos iam se constituindo.

Martins (2004) observa que muitos trabalhadores europeus, imigrantes e seus descendentes que se dirigiram ao Brasil tinham como objetivo o trabalho no campo, mediante o processo de reprodução econômica que estava atrelado à economia agroexportadora do café e que necessitava de reposição de força de trabalho após o fim da escravidão. Contudo, muitos destinaram-se à indústria, no processo de reordenação econômica existente no âmbito nacional.

Aqueles que não se estabeleceram naquele momento como pequenos produtores obrigatoriamente migraram para as cidades para integrar a força industrial. A formação do exército de reserva para a indústria, via imigração do campo, explica a formação industrial oriunda da acumulação do capital agrário, que elucida a forma distinta que o capitalismo assumiu no Brasil. (MARTINS, 2003).

Entre nós, apesar das tentativas, não vingou o modelo clássico, que em outros países separou a propriedade do capital e a propriedade da terra, separando, ao mesmo tempo, a classe dos capitalistas da classe dos proprietários de terra. Ambos, aqui, se fundiram. Isso dá aspectos muito especiais à nossa questão agrária, o que faz dela não só uma questão residual da questão da escravidão, mas também uma questão residual do modelo de acumulação capitalista que esse consórcio nos impôs historicamente. E estamos falando de um passado que é o nosso presente, que será vivo entre nós e atual. (MARTINS, 2003, p. 170).

As alterações ocorridas na economia cafeeira com as mudanças na estrutura agrária, nas relações e na composição da força de trabalho foram fundamentais para a consolidação de uma estrutura econômica que desse sustentação à indústria. Conforme Prado Júnior (2012, p. 264), a acumulação capitalista para o crescimento industrial brasileiro ocorrido no início do século XX, entre outras situações, encontrou lastro em alguns indivíduos que aplicaram seus capitais no setor, oriundos de grandes lucros obtidos nas lavouras cafeeiras que permitiram o desenvolvimento industrial.

De acordo com Saviani (2010), a economia cafeeira em São Paulo foi de grande importância na mudança da Monarquia para a República e possibilitou a manutenção da oligarquia arcaica no domínio das relações sociais e econômicas que vão permanecer atrasadas na República Velha. Além disso, garantiu as estruturas para o engendramento do capital industrial na medida em que gerou os meios necessários para o desenvolvimento da

fábrica. Desse modo, na compreensão de Saviani (2010), a indústria brasileira já se estabeleceu sob o capital financeiro, numa aliança entre burguesia e oligarquia.

[...] “entende-se porque Roberto Simonsen, o grande líder e ideólogo da burguesia industrial, tenha se mantido filiado ao PRP desde 1928 até a década de 1940. Justificando a pretensão hegemônica da burguesia industrial, Simonsen considerava que, coexistindo num mesmo país, a indústria e a agricultura devem articular-se e auxiliar-se mutuamente. Buscava, assim, o apoio das oligarquias rurais ao projeto de industrialização. (SAVIANI, 2010, p. 190).

O domínio da terra, no campo, pelos latifundiários, manteve a estrutura de poder já existente, mesmo com o avanço do urbano a partir da economia cafeeira. Assim, a concentração de terras e a formação das áreas de periferia altamente segregada nas cidades se constituíram como a tônica da produção espacial, fundamentais para a compreensão da relação campo-cidade. Como as bases de sustentação da economia estavam sendo alteradas a partir da industrialização, promoveu-se a formação de um mercado interno e a expansão urbana, caracterizada por uma força de trabalho barateada compondo uma nova formação sócioterritorial, campo e cidade no movimento de domínio do urbano.

Marques (2006) enfatiza que o modo de vida da burguesia foi determinante para as mudanças na relação campo cidade garantindo a sua separação e fomentando a sua oposição entre o moderno como traço marcante da cidade e o rústico relacionado ao campo. As relações tornaram-se impessoais e fundamentadas numa estrutura de separação de classes no campo e na cidade, sendo inclusive, os mais empobrecidos culpabilizados pela sua própria desgraça. A lógica da modernidade instalada no país importou para os traços culturais internos valores do ocidente postos na ordem do capitalismo.

Nesse período, o Brasil começou a integrar-se na ordem econômica imperialista sem promover alterações na essência da economia agroexportadora. Entretanto, tornou-se perceptível o descompasso entre as necessidades e as exigências do novo sistema, que requeria um outro ritmo de progresso material e a economia nacional. A expansão requiritava um ritmo de importações crescentes. A agricultura cafeeira estava em um período de crise, com limites de expansão e desvalorização, não se adequando ao novo formato e mostrando as impossibilidades de permanência do modelo vigente. (PRADO JÚNIOR, 2012).

As marcas da crise econômica mundial no início do século XX tiveram reflexos em todo o planeta, promoveu diversas alterações e repercutiu economicamente sobre o Brasil, com a superprodução de café. As implicações decorrentes da crise do capital promoveram uma reorganização estrutural na sociedade nacional, com a ascensão de um novo grupo para

disputar a hegemonia com os latifundiários, que permitiu um novo direcionamento, com transferência de renda para outros investimentos econômicos nacionais consentindo a ascensão da industrialização. Isso refletiu na acumulação capitalista e em sua expansão em parte do território nacional em uma nova ordenação do Estado, até então, amplamente dominado pela oligarquia agrária que passou a adequar-se aos novos interesses demandados pela indústria, sem, contudo, perder a sua preponderância. (ROMANELLI, 2010).

Martins (1999), em o “Poder do Atraso”, analisa esse período de expansão das relações capitalistas no Brasil mostrando que os processos históricos ocorridos desde o fim da escravidão ocorreram de forma concomitante a introdução das relações capitalistas no país. Em sua compreensão não houve ruptura entre as classes dirigentes desse processo. Nesse sentido, os grandes fazendeiros “se qualificavam” para assumir o papel de garantidores das amarras para a consolidação do capital, não necessitando de outra classe para viabilizar as necessidades do capitalismo no país.

Partindo dessa análise, Martins (1999) ressalta que naquele momento histórico, todas as mudanças ocorridas abriam a precedência para um suposto desenvolvimento que seria trazido pelas transformações oriundas do capitalismo, a superação de bloqueios e uma nova realidade social. Contudo, para a efetivação dessas mudanças caberia um protagonismo social e político de novos sujeitos que vislumbassem um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil. Porém, o que se observou foi a permanência dos mesmos grupos de controle no poder, os mesmos grupos dirigentes da economia e política, que com novos acordos regionais determinaram e decidiram em seu favor sobre as direções que deveriam ser dadas para o país.

As mesmas elites responsáveis pelo patamar de atraso em que se situavam numa situação histórica anterior, protagonizaram as transformações sociais. É claro que há aí questões a considerar, a principal das quais parece ser a das diferenças regionais. Na abolição da escravatura, o papel inovador dos fazendeiros do oeste de São Paulo, em relação aos fazendeiros do vale do Paraíba; na Revolução de 1930, a criatividade política dos gaúchos em relação às oligarquias paulistas e mineiras (e também nordestinas). (MARTINS, 1999, p. 58).

O que se observou foi uma trama de acordos entre os interesses dos grupos da classe dominante que comandavam/comandam o país, seja a oligarquia nordestina, sejam os empresários do Sudeste que atravancaram com atraso o desenvolvimento brasileiro em nome da legitimação de seus projetos hegemônicos, agora com a soma de alianças em favor do capital industrial.

As mudanças ocorridas no país a partir da década de 1930 mostraram o reajustamento entre os setores que controlavam as relações internas com os setores internacionais que

objetivavam implantar o capitalismo no Brasil. O Governo de Vargas, ao instalar-se no poder agiu de forma a limitar a autonomia dos estados, contando com o apoio dos grandes proprietários de terras e dos que defendiam o liberalismo econômico. O que era possível de ser observado era a sincronia entre o Governo, o setor considerado tradicional representado pelos latifundiários e o moderno, ligados a indústria. Esse alinhamento o fez subsistir aos grupos sociais contrários que reivindicavam mudanças até a promulgação do golpe com o Estado Novo, em 1937. Todo esse período representou um período de domínio das ações do Estado. Para Romanelli (2010), significava o entrelaçamento entre a burguesia, a oligarquia agrária e o capital. Todas as manifestações, crises, rompimentos político e vinculações ocorridas nas primeiras décadas do século XX, marcam o ingresso do Brasil no mundo urbano-industrial.

Do ponto de vista econômico, estas rupturas vão assinalando e marcando a passagem de um modelo a outro. Assim, à medida que a crise econômica se define no final da década de 1920, cresce de importância o mercado interno, que se vinha ampliando desde a passagem da economia com base em mão de obra escrava para a do trabalho assalariado. Quando a queda das exportações se tornou inevitável e a economia se voltou para o mercado interno, assinalou-se o início da passagem de um modelo econômico meramente exportador para outro voltado para a satisfação do consumo interno. (ROMANELLI, 2010, p. 57).

Prado Júnior (2012) considera que com a inserção brasileira no capitalismo e a lavoura cafeeira em crise, promoveu-se um reajuste interno possibilitando a germinação de uma economia nacional mais voltada para o atendimento das necessidades da população e garantidora de um mercado consumidor interno que também se estendeu para a agricultura. Isso significou a redução das importações que ficaram restringidas a mercadorias das quais não se dispunha de tecnologia para produção interna. A formalização da indústria nacional como garantidora das necessidades internas ganhou força após a Primeira Guerra Mundial, devido aos problemas de abastecimento externo e a crise internacional, a produção interna foi obrigada a suprir a demanda existente.

Todas essas situações foram definidoras para o crescimento da economia brasileira, tanto a indústria como a pequena propriedade permitiram uma maior produtividade. Isso significou maior crescimento urbano. Contudo, a crise econômica de 1929, devido ao seu caráter estrutural, desorganizou a agricultura cafeeira de forma massiva, repercutindo nas oscilações da produtividade deste cultivo o que promoveu na década de 1930 uma super desvalorização do café, reduzindo as exportações e os investimentos estrangeiros no país. As medidas promovidas pelo governo brasileiro estiveram envoltas ao direcionamento para a

substituição do café por outros cultivos agrícolas, contudo não obteve êxito. Nesse contexto, diante da impossibilidade do comando da economia ser retomado por algum cultivo agrícola, os cortes dos credores estrangeiros, os lucros congelados dos empresários e as impossibilidades de reorganização econômica por meio de atividades econômicas extrativas no Brasil foi efetivado um processo econômico nacionalista. (PRADO JÚNIOR, 2012).

As estruturas econômicas brasileiras foram reorientadas para outros setores produtivos, pois, a produção cafeeira entrou em baixa no mercado mundial e, desse modo, as limitações de consumo conduziram a um processo de fortalecimento de uma outra estrutura produtiva baseada no processo de industrialização de bens de consumo. Essa medida gerou a chamada substituição de importações, trazendo no bojo a ascensão de uma nova classe, a burguesia urbana industrial que passou a disputar e dividir o poder econômico e social com os latifundiários. (FREITAG, 2005).

O desenvolvimento industrial e a consolidação da burguesia aliada ao crescimento da classe média, refletiram sobre a perda de poder da oligarquia que em processos de afastamento viram novas forças surgirem, e, dessa forma, novas formas de contestação como movimento de 1930 tomando um formato com novos líderes e grupos no comando político/social. Todos esses acontecimentos evidenciaram a expansão urbana/industrial de forma contundente nesse período da chamada revolução. (SAVIANI, 2010).

A educação frente a esse contexto histórico brasileiro, pode ser compreendida como resultado da expansão do capitalismo. Como exposto, as relações econômicas eram eminentemente agrárias, desse modo, a maioria da população desenvolvia atividades para sua reprodução ligadas ao campo, sendo este seu espaço de vida. Diante do desinteresse em investimentos relacionados à educação, mantinha-se essa população em um processo de estratificação social e uma herança cultural existentes em que não se garantia o direito à educação para as massas. A necessidade de instrução, na estrutura oligárquica, não era prioridade do Governo. Entretanto, diante das mudanças ocorridas no contexto econômico e social, a partir do século XX, frente ao grande número de analfabetos no país e o pouco tempo de estudo da população, fizeram a educação emergir como um problema público e como solução para os problemas nacionais. Assim, o capitalismo impõe a necessidade de estender conhecimento para as camadas mais pobres devido as demandas de qualificação para o trabalho na indústria. (ROMANELLI, 2010).

[...] o processo de urbanização e industrialização avançou celeremente com base no modelo de “substituição de importações”. Ora, do ponto de vista da análise histórica global do modo de produção capitalista e, portanto, da teoria

decorrente dessa análise, o desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura. (SAVIANI, 2010, p. 191).

O processo de urbanização impôs a necessidade de educação nas cidades e o Brasil nesse período, entra nesse circuito sob a tutela do Estado que, para garantir o atendimento às exigências do capital, diferentemente do Império e da República Velha, tornou-se o responsável pela garantia da instrução nacional.

[...] De fato, esse século se caracterizou, quanto à educação, pela acentuada tendência do Estado de agir como educador. É que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. (ROMANELLI, 2010, p. 62).

As necessidades do capital conduzem as formas de atuação para a sua sustentação em todas dimensões da sociedade. As mudanças operacionalizadas nas relações de produção no Brasil, no século XX, com a prevalência da economia industrial sobre a economia agrária, reconduziu a ordenação dos processos históricos no país. As alterações estabelecidas, do campo para cidade, com as transformações produtivas, realocaram a população nos centros urbanos e isso reorganizou a esfera social, entre elas a educação, nos moldes do capital. Desse modo, agora se fazia necessário um mínimo de qualificação para o trabalho, o que colocava a educação na pauta das obrigações do Estado.

Segundo Saviani (2008, p. 2), a sociedade moderna fundada sob as aspirações do modo capitalista de produção, cujo controle é exercido pela burguesia, se estruturou a partir das relações que permitiram/permitem a acumulação do capital. Nessa lógica, toda relação de trabalho deve ser convertida para extração do mais valor, em um processo de ampliação constante dessa extração/acumulação. Nesse sentido, o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria.

O desenvolvimento da indústria como espelhamento da mercadorização do mundo definiu o avanço das relações em diferentes setores impactando de forma decisiva a hierarquização espacial entre os que comandam e os que são comandados. Essa realidade sustenta-se no processo desencadeado pela divisão do trabalho, alicerçada pela divisão de classes cujo fim último é o domínio da propriedade privada.

A lógica das relações do capital absorveu o movimento da vida em sua estrutura mais básica, constituindo o valor de troca como regente da captura das diferentes instâncias do cotidiano nos diferentes espaços, seja no campo ou na cidade. Desse modo, a reprodução do espaço está condicionada aos resultados das relações sociais sob a lógica do mercado, da troca, elemento determinante da condição espacial. (CARLOS, 2004).

Compreende-se que a vida em suas diferentes dimensões perde a autonomia de sua realização para submeter-se às demandas impostas pelo capital em seu processo de expansão. O tempo da vida fica condicionado ao tempo do valor de troca, ao tempo do mercado que se apropria privadamente das condições de trabalho em seu valor de uso e transforma estas condições para a lógica da mercadoria. Nessa direção, o espaço do uso é subsumido pelo espaço da troca refletindo as marcas da produção capitalista, neste período estabelecida, senhora do tempo e do espaço, senhora do campo e da cidade.

Dessa forma, enquanto sujeito, estar inserido na vida social, definida pelas relações estabelecidas a partir da cidade, tinha como lastro estar incluso em um processo que exigia a cultura letrada e essa, somente se estabelecia via Escola. Desse modo, a educação passou a ser fomentada e implementada sistematicamente pelo Estado. (SAVIANI, 2008, p.3).

O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência da generalização da escola. Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Com efeito, a vida urbana, cuja base é a indústria, rege-se por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificado no chamado “direito positivo” que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação, na vida da cidade da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. (SAVIANI, 2008, p. 2/3).

As forças do capital via burguesia industrial sedimentaram a estrutura urbana como locus de toda operacionalização econômica e política a partir de 1930. Assim, as principais relações de comando vão ser delineadas a partir da cidade sob a tutela da indústria que passa a ser mais determinante nas relações econômicas que a agricultura. A força da classe que dirige a indústria, com seu ideário e hegemonia, influenciava as esferas sociais e políticas de governo, inclusive referenciando a educação em diversos momentos, pois, a partir de então, o Estado passa a (re)assumi-la.

Com o processo de reordenação econômica no plano social, o Estado assumiu a condição real de mantenedor do processo de educação no Brasil. Pode-se observar que com o processo de industrialização e as novas demandas de uma economia emergente, a nova classe

dominante garante a reprodução de seu domínio assegurando o apoio a Getúlio Vargas no comando da presidência da República. Dessa forma, o Estado passou a atuar em diferentes frentes, sejam elas jurídico-políticas ou jurídico ideológicas, de modo que fosse consolidada a perpetuação da hegemonia burguesa.

1.3 O Estado como mediador para a ordenação do trabalho e suas reconfigurações espaciais: campo - cidade

As necessidades do capitalismo nascente no Brasil impuseram ao Governo Vargas o atendimento às suas demandas a partir da década de 1930. Segundo Romanelli (2010), as mudanças ocorridas no país nesse período, mostraram o reajustamento entre os setores que controlavam as relações internas com os setores internacionais que objetivavam implantar o capitalismo. Em um período marcado por uma crise econômica mundial, os reflexos das alterações ocorridas em todo o planeta e, a partir de suas implicações, houve uma reorganização estrutural na sociedade brasileira, com a ascensão da burguesia no processo de disputa da hegemonia com os latifundiários, que permitiu um novo direcionamento, com transferência de renda para outros investimentos econômicos nacionais permitindo a ascensão da industrialização.

O capitalismo notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social ad atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. (ROMANELLI, 2010, p. 62).

A inserção do capital industrial permitiu uma maior expansão do ensino no Brasil, principalmente nas áreas de maior urbanização. De acordo com Cury (2017), o processo de urbanização motivou mudanças nos postulados da educação e nessa direção, foi deflagrado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que deu grande impulso às mudanças, na educação, que ocorreriam no texto constitucional aprovado em 1934.

A Constituição de 1934 promoveu maiores avanços se comparada ao documento de 1891, enquanto essa fixava somente a responsabilidade da União sobre o ensino superior, a primeira, expandia as necessidades para um maior âmbito social ao estabelecer a necessidade de preparação do um Plano Nacional para gerir a educação em todo o território. Conforme Villalobos (1969), essa assertiva foi bastante inovadora, principalmente ao definir o Estado como responsável pela educação pública para todos, mesmo concomitantemente garantindo também os direitos privatistas dos grupos que tradicionalmente conduziam a educação no

país, como a Igreja Católica que se ancorava no fato de que a Constituição assegurava à família o princípio como educadora oficial.

Isso evidenciava o Estado como viabilizador das condições necessárias para o avanço do capital atendendo aos interesses de sua classe. Com as transformações na esfera econômica e a necessidade de garantir força de trabalho que se adequasse às mudanças impostas pelos novos direcionamentos oriundos das novas matrizes econômicas. As classes dirigentes, a burguesia industrial aliada com oligarquia agrária, difundiram, via Estado, suas estratégias de domínio ideológico, com as medidas para educação, objetivando atingir a extração do mais valor por meio das forças de produção que se reconfiguravam, à infraestrutura, primordialmente no espaço urbano.

Nesse contexto, o Governo Vargas conduziu a educação como medida inovadora, criou, em 1930, o Ministério da Educação e da Saúde Pública - MESP que até então, estava atrelado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. A criação desse Ministério e a aprovação de medidas relativas ao sistema educativo consolidaram a intervenção do Estado na esfera educacional no Brasil. A educação foi conduzida pelo ministro Francisco Campos, de características aproximadas com as práticas da Escola Nova, que projetou a estruturação do ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos, o primeiro de cinco anos (fundamental) e o segundo de dois anos (complementar). (MONTALVÃO, 2011).

A Reforma de Francisco Campos estruturou o ensino secundário brasileiro conferindo-lhe procedimentos administrativos e didático-pedagógicos e organização de uma cultura escolar com vistas para o mundo do trabalho. Desse modo, garantiu [...] “o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal”. (NOVAES, 2010, p. 16).

Para a efetivação e ordenação do processo educacional foi estabelecida uma organização escolar com o ensino primário, secundário, normal e profissional pelo Ministério da Educação e Saúde. O ensino agrícola na compreensão de Francisco Campos não se constituía como uma obrigatoriedade da política educacional devendo ser promovida pela política agrícola. (NOVAES, 2010).

As críticas à reforma introduzida por Francisco Campos evidenciaram a preferência pela formação das classes elitistas, tendo em vista que segundo Anísio Teixeira, em uma crítica a reforma estabelecida naquele período, relativo as primeiras décadas do século XX, o ensino secundário da forma como estava sendo proposto não conseguiria incluir as camadas

populares, pois não se estava estabelecendo uma articulação pedagógica entre as demais modalidades de ensino, como por exemplo, com o ensino primário, assim, a formação intelectual pretendida estaria fadada ao insucesso pela forma de organização desencadeada e por não respeitar o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes de diversas condições sociais, em um mesmo espaço, em questão. (MONTALVÃO, 2011).

A reforma do ensino secundário demonstrava a preocupação em garantir formação para a classe dominante. Não garantia na mesma proporção uma formação consolidada para a parcela da população oriunda das classes menos favorecidas. Desse modo, apenas seria consolidado o dualismo já existente no que se referia a escola no Brasil: estudo acadêmico para os abastados e formação profissional para os mais pobres.

Ecoava-se uma disputa entre os que discursavam em favor de uma mudança, uma maior abertura, os chamados renovadores e os que lutavam pela permanência do tradicionalismo, liderados pela Igreja Católica. Os embates no mundo da educação vão ser sedimentados, nesse período, por esses dois grupos, renovadores e católicos, que travaram confrontos políticos pelo domínio da educação brasileira, com perspectivas e interesses diferenciados. Essa disputa pelo domínio da educação brasileira refletia claramente as lutas entre a oligarquia que apoiava as iniciativas do tradicionalismo pedagógico católico e a pedagogia Nova, que era defendida pela burguesia. Existia também o grupo relacionado à pedagogia libertária que atendia aos clamores dos movimentos sociais.

Essa divergência já havia sido evidenciada e com os clamores por mudanças no âmbito da educação brasileira, novas propostas foram sedimentadas por educadores ligados a Associação Brasileira de Educação – ABE. Nessa direção, a busca era por uma estruturação para a política nacional de educação que contemplasse um reordenamento do sistema existente, cuja sustentação ocorresse pela uniformidade quanto às ações da União e autonomia dos estados. Para o grupo dos renovadores, o sistema de educação que se deveria erguer teria articulação e flexibilidade, de tal forma que mantivesse respeito às estruturas locais, mas ao mesmo tempo mantendo condução de um plano geral para assim, garantir uma unidade educacional em todo o país que, teria como resultado o rompimento com o sistema dual existente. (VILLALOBOS, 1969).

[...] ao mesmo tempo que pretendiam conferir à atuação do poder central esse papel unificador e estimulante, defendiam os mesmos educadores com não menos vigor, a mais completa autonomia na organização e administração dos sistemas educacionais dos Estados e julgavam também possível estender essa autonomia, conforme as circunstâncias, aos municípios. Com isto, era o que supunham, não ficariam impedidas ou prejudicadas as iniciativas renovadoras e as experiências regionais e locais, no que depositavam, aliás, grandes

esperanças desde que houvesse, também para todo o país, uma diretriz geral que garantisse, num plano sistemático, a articulação e as equivalências entre os graus de ensino e entre os diferentes sistemas estaduais, e permitisse, sobretudo, a existência de uma “escada educacional” que pudesse “ser galgada até o fim, seja lá de onde fôr que se comece”. (VILLALOBOS, 1969, p. 6).

O pensamento dos educadores da ABE encaminhava-se pela concatenação de ideias ligadas sob essa fundamentação, a União no gerenciamento das ações, sem, contudo, ferir a liderança dos estados. Com isso, foi estabelecida a proposta de reorganização do sistema de educação existente no país com base na corresponsabilidade entre a União, estados e municípios. Por esse viés, caberia ao Governo Federal a implantação do Plano Nacional de Educação e a coordenação de ações em toda a extensão territorial.

A força política que envolvia as questões relativas a educação se estabeleciam entre os que viam na descentralização uma possibilidade de maior liberdade e avanço quanto ao desprendimento das forças políticas locais ligadas às oligarquias e os que defendiam a centralização baseados no pensamento de que com tamanha autonomia, os estados se desvinculassem do pensamento nacional criando correntes regionalistas enfraquecendo a unidade no país.

É no interior dessa disputa política, que as discussões referentes ao ensino religioso se construíram. Segundo Villalobos (1969), essa questão ultrapassava o entendimento do ensino da religião em si, enveredava-se por uma linha que muitos acreditavam que envolvia outras concepções, inclusive a de homem que se deveria formar, sempre na crítica contrária ao pensamento renovador. Nessa direção, os católicos conduziram o embate dentro de uma formulação que buscava mostrar que não se poderia formar uma sociedade sem a presença do divino, situando a crítica a Constituição de 1891 que retirou a religião do ensino obrigatório, afirmando ser esse ensino, fundamental para o futuro do país.

Confirmando essa disputa existente na educação brasileira, Rocha (2005) menciona que, as colocações de direito para todos, e as formas para alcançá-lo, estabelecidas pelos renovadores, foram aceitas, visto que não havia em documentos anteriores nenhum tipo de especificação que mostrasse essa concessão de direito nessa amplitude. Entretanto, ao assinalar a educação como dever do Estado, punha em questão a presença da família, e, nesse sentido, feria as orientações católicas, que detinha grande poder de decisão em termos políticos e direcionava a educação como não sendo obrigatoriedade da União, mas do núcleo familiar. A vertente católica negava ausentar-se do direito à educação e concedê-lo unicamente ao Estado, aceitava este como subsidiário, não como definidor. O texto final da constituinte foi conciliador mantendo o direito à educação para todos, porém, como sendo

obrigação da família e do Estado. “Apesar dos renovadores conseguirem finalmente aprovar na Constituição o direito à educação, ele sai suficientemente mutilado para que nada obrigue o Estado a um investimento maciço em educação pública.” (ROCHA, 2005, p. 126).

Com enfoque nessa regulamentação, foram arquitetados os documentos que foram basilares para a constituição de 1934, trazendo em seu conteúdo as tendências e os interesses dos grupos em suas diferentes concepções, contudo, no que se referiu a questão de educação, prevaleceram as emendas dos membros da ABE.

[...] a Associação fazia o balanço de suas conquistas, aplaudindo a Constituição por ter atribuído a um Conselho Nacional de Educação a competência e o dever de traçar as diretrizes gerais do ensino, mediante um plano nacional (art. 150, alínea a), por ter consagrado a competência dos Estados em matéria de organização de seus sistemas públicos de ensino, pela declaração incisiva de que “a educação é direito de todos” (art. 149), ao invés de “expressões equívocas que atribuíam ao Estado apenas a obrigação de favorecer o ensino, de incentivá-lo e outras equivalentes”, e pelas suas disposições relativas à gratuidade e obrigatoriedade progressivas do ensino (art. 150, § único, alíneas a e b). Discordavam os educadores, porém, em nome de suas convicções descentralistas, do dispositivo que deu à União autoridade para reconhecer e fiscalizar os estabelecimentos de ensino secundário e superior, no que viam uma contradição com autonomia concedida aos Estados e ao Distrito Federal em matéria de ensino (art. 150, alínea b). (VILLALOBOS, 1969, p. 14).

A força impositiva dos renovadores e católicos fez-se sentir no texto da Constituição de 1934 que estabeleceu a educação como direito de todos, dever da família e do poder público, podendo também ser ministrada por estabelecimentos privados. Fica evidente a relação entre o público e o privado e entre a família e o Estado no que se referia à educação brasileira. [...] tentavam limitar o pátrio poder e a tradição privatista da sociedade brasileira, apostando na mobilização do aparato estatal para atingir este objetivo. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e o Plano Nacional de Educação eram vistos como as melhores oportunidades para se conquistar, ao menos em parte, a pretendida cidadania educacional. (MONTALVÃO, 2011, p. 27).

A Constituição de 1934, no que se referia a educação, não foi efetivada pelo Governo Federal. O que se estabeleceu foi uma regulação dos níveis e a dominação de todos os processos relativos ao ensino, o Estado não se incumbiu de um papel de coordenação e administração, mas de definidor de todo o processo educativo com a elaboração do Plano Nacional de Educação formulado no Governo Vargas. Desse modo, distanciou-se completamente do que havia sido estabelecido constitucionalmente para a educação nacional. (VILLALOBOS, 1969).

Após o primeiro Governo, Getúlio Vargas estabeleceu o Estado Novo em 1937, reassumiu o poder e reencaminhou as estruturas brasileiras para um novo momento histórico. A educação, naquela conjuntura, foi redimensionada, sendo instituído, o ensino profissionalizante, para as classes socialmente menos favorecidas o ensino profissionalizante cuja finalidade era a criação de força de trabalho para o desenvolvimento nacional.

Temos, pois, no início do período que caracterizava o modelo econômico da substituição de importações, uma tomada de consciência por parte da sociedade política, uma importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura. Por essa razão a jurisdição estatal passa a regulamentar a organização e o funcionamento do sistema educacional, submetendo-o, assim, ao seu controle direto. (FREITAG, 2005, p. 91).

A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma chance. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes (“para as classes menos favorecidas”). (FREITAG, 2005, p. 92).

O presidente Getúlio Vargas em 1937 instituiu uma nova constituição e a educação manteve-se com os principais pontos do documento anterior, [...] “cabe ao governo federal traçar as diretrizes da educação em todo o país e fixar o plano nacional de educação; criação do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais de Educação; determina a aplicação de nunca menos de 10% da parte dos municípios e nunca menos de 20% da parte dos Estados para manutenção dos sistemas educativos”. (ALVES, 2009, p. 60). A nova Constituição garantiu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, porém, tornou nítida a separação de classes, oficializando o ensino profissional para os mais pobres e o intelectual para a classe média e alta. Além disso, deu a garantia de oferta de ensino a todos os segmentos que pudessem ofertá-lo seja, individual, associações ou estabelecimentos privados, mantendo inclusive a colaboração entre o Estado e a Igreja.

A nova Lei tolheu todas as propostas que pudessem garantir a formalização de um pensamento liberal, aproximando-se das concepções fascistas próprias dos regimes europeus e centralizava no poder executivo todas as definições no âmbito do ensino. Cabia a essa esfera de poder as determinações para todos os níveis e suas regulamentações.

[...] conferia ao poder central o direito de traçar “as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15. Inciso IV). Infância e juventude, entretanto, não mais consideradas

em pé de igualdade no tocante às oportunidades educativas, mas distribuídas em classes mais e “menos favorecidas”, destinando-se a estas o “ensino pré-vocacional e profissional” e ficando implícito que àquelas se reservaram um ensino mais compatível com o seu estado social e o acesso aos cursos superiores e às profissões liberais (art. 129). (VILLALOBOS, 1969, p. 16).

O que se observou foi a centralização e a rigidez do Estado nas normatizações em todas as instâncias educacionais. Tornou o ensino primário obrigatório, porém, determinava o pagamento àqueles que dispusessem de condições para o custeio da escola. O Estado somente arcaria com as despesas dos que publicamente não pudessem cobrir os gastos com educação.

Para Montalvão (2011), nesse período, o Plano Nacional de Educação pouco refletia as necessidades de avanços requisitados por aqueles que desejavam uma renovação na educação. Não respondiam aos anseios de auxílio ao sistema de educação, apenas regulamentava os tipos e os níveis de ensino, destoando das reais necessidades para a educação naquele período.

[...] além da responsabilidade sobre a legislação de “diretrizes da educação nacional” (artigo 16, alínea XXIV), passou a competir exclusivamente à União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (artigo 15, alínea IX). A menção ao Plano Nacional de Educação desapareceu do novo texto constitucional, inviabilizando a implantação daquele anteriormente elaborado. Por outro lado, o Ministério de Educação, reformado pelo ministro Capanema para proporcionar alcance e atuação nacionais, passou a atuar na disseminação ideológica do nacionalismo autoritário [...] (MONTALVÃO, 2011, p. 27/28).

Conforme esse autor, os discursos postos na sociedade mostravam a educação como questão de segurança nacional. Nesse contexto, transformou todos os espaços e situações relativas à educação em possibilidades de disseminação da ideologia do Estado. A política de nacionalização necessitava da criação de símbolos, de uma proposta nacionalista.

As críticas ao Estado Novo, referentes à condução da política educacional, foram estabelecidas enfatizando que nesse período havia uma estagnação do que teria sido concretizado a partir das mudanças da Constituição de 1934. A política educacional passou a ser conduzida por Gustavo Capanema, que atuou como ministro da educação de 1934 a 1945. A partir de 1942, o então Ministro da Educação formulou uma reforma no sistema educacional brasileiro. (NOVAES, 2010).

A ascensão de Gustavo Capanema ao Ministério de Educação foi enfática na disseminação do nacionalismo. O Estado, mantenedor da educação, a utilizou como forma de controle ideológico em suas diversas modalidades, do ensino primário ao ensino superior e não somente na Educação. A lógica era criar referências tradicionais, inventá-las para conduzir a população a uma estabilidade nacional. No que se referia a legislação educacional,

imbuído pelas necessidades do governo de sedimentar a política nacionalista. Com a implementação da reforma, não somente o ensino público foi reformulado, mas também outras instâncias como o ensino industrial, comercial, agrícola e normal. (MONTALVÃO, 2011, p.28/29).

A administração de Gustavo Capanema no Ministério da Educação aprofundou a relação entre o ensino secundário e a formação do caráter nacional, pensando e levando a termo a construção de uma elite meritocrática, imbuída dos valores da civilização ocidental pelas suas fontes clássicas. (MONTALVÃO, 2011, p. 29).

A política de Governo para a Educação estava assentada em um processo de legitimação do Estado-nação frente a crise do liberalismo econômico que repercutia mundialmente na esfera social, e trazia perspectivas de mudanças em direções opostas ao capitalismo, naquele momento da história. As propostas dos educadores que assumiram uma postura de renovação da educação no Brasil foram silenciadas nos discursos e atitudes dos representantes oficiais da Educação nacional que afirmavam que os ideais renovadores eram propícios para momentos de estabilidade social e econômica e não cabiam para aquele período. Nesse sentido, assumiram, via projeto de lei, a necessidade do discurso do patriotismo.

Despertar a consciência patriótica, moldar a personalidade dos adolescentes e jovens, fazer com que esse público recebesse da escola uma educação moral e cívica. Mais que isso, objetivava-se evitar a desagregação social advinda do individualismo exacerbado, trazido pelo contato com as formas de vida das sociedades liberais, preparando-se na adolescência o “homem novo” que deveria comandar e servir o Estado Nacional. (MONTALVÃO, 2011, p. 31).

Segundo Villalobos (1969), os defensores do Estado Novo atribuíam ao Estado o controle de todas as dimensões e afirmavam que não deveria haver neutralidade na proposta de educação que se preconiza para o país. Caberia a adoção de uma filosofia que regesse os valores fundamentais para a Nação, e, nesse sentido, formar uma base ideológica que seria refletida na educação, cuja justificativa estava em uma defesa daquilo que fosse nacional.

A reforma Capanema que reconfigurou o ensino secundário teve aprovação dos católicos que eram detentores, em suas escolas particulares, da maioria das matrículas para essa modalidade de ensino. Afirmavam que essa reforma apresentava “caráter” diferenciado, pois, não era dotada de imediatismos. (MONTALVÃO, 2011, p. 31).

O objetivo era mudar o Ensino Secundário e sua finalidade fundamental era a formação da personalidade do adolescente. (NOVAES, 2010, p. 20). Essa proposta relacionada a juventude tinha como sustentação a necessidade de garantir a construção de uma

consciência patriótica, imbuída de uma formação moral e cívica para o serviço do Estado Nacional. O quantitativo de estudantes secundaristas no país era minúsculo. (MONTALVÃO, 2011). Essas mudanças foram aclamadas pelos conservadores católicos e contrariavam os avanços obtidos pelos liberais renovadores que propunham uma educação posta a partir da realidade contemporânea, laica.

Como é possível observar, toda a estruturação em termos educacionais garantida pelas reformas do ensino secundário trazida por Gustavo Capanema, no Governo Vargas, era direcionada para o trabalhador da cidade, o proletário, no desenvolvimento das relações urbanas no processo de expansão do capital no Brasil. O campo passou a ficar a reboque do urbano, inclusive porque o boom industrial fez surgir escolas técnicas profissionalizantes, a criação de instituições e as próprias indústrias deveriam conceber suas escolas de aprendizagem, como dispunha o artigo 129 da Constituição de 1937, no Estado Novo.

É importante destacar que essa condição se estabeleceu no contexto da Segunda Guerra e a necessidade de formação de força de trabalho se impôs como uma demanda palpável. Desse modo, requisitou-se à indústria maior investimento na formação técnica e pessoal, tendo em vista a impossibilidade do governo, naquele momento, em oferecer esse tipo de educação. Nessa direção, no âmbito da reforma Capanema, foram criadas instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e o Serviço Nacional do Comércio – SENAC. (NOVAES, 2010).

Ficou evidente a dualidade educacional produzida no Brasil que refletia a estrutura da sociedade de classes, ensino técnico para os trabalhadores e seus filhos, que compunham as classes economicamente desfavorecidas e o ensino propedêutico, acadêmico para a classe dominante. Desse modo, mantinha-se a condição desigual estabelecida desde o início da colonização e aprofundava-se o abismo social brasileiro.

O sistema educacional do Estado Novo reproduz em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classes capitalista em consolidação. Tal dicotomia é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. As chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas (“para os menos favorecidos”) parecem ter caráter de prêmio. (FREITAG, 2005, p.).

O Estado deu todas as condições para a extração do mais valor a partir do momento em que viabilizou o avanço da atividade industrial por meio da educação. (FREITAG, 2005).

A conjuntura internacional, após o término do Estado Novo, garantiu uma reordenação da economia brasileira que, condicionada pela substituição de importações, promoveu uma organização do processo de tomada de decisões: gestou-se um movimento contrário ao que

historicamente estava estabelecido, o setor produtivo nacional passou a produzir para cobrir as demandas do mercado interno. Isso significou que as deliberações econômicas brasileiras, que até então eram determinadas pelas regulações do mercado externo, desde o período colonial com a agricultura de exportação, passaram a ser orientadas a partir da própria necessidade, pois, com o contexto da Segunda Guerra Mundial, os países de maior poder econômico tiveram limitações em suas estruturas produtivas, o que promoveu um maior aquecimento da indústria brasileira. Esse relativo crescimento se manteve durante um curto período, pois, com o fim do conflito, as relações de dependência foram reativadas (FREITAG, 2005).

No âmbito político, o Estado desenvolvimentista serviu aos anseios de expansão do capital, ainda sob a força do processo de substituição de importações, conduzido pelos industriais brasileiros que, na tentativa de reduzir a atuação da oligarquia agrária, buscaram alianças, via propostas de acesso ao consumo, com as classes mais populares. Nesse período, que se configurou entre o fim da Segunda Guerra e a década de 1960, o capital, com sua característica de internacionalização, aportou no Brasil. (FREITAG, 2005). Com isso:

[...] Surge, nessa fase, um novo protagonista do processo de substituição de importações: o capital estrangeiro que, pelo menos na fase de euforia desenvolvimentista, não é percebido como um inimigo do projeto nacional-desenvolvimentista, já que sua penetração não parecia ter nenhum sentido desnacionalizante, ou de expropriação de áreas já ocupadas pelo capital nacional, mas simplesmente o de abertura de novas frentes de investimento substitutivo. (FREITAG, 2005, p. 96/97).

Para esta autora, o movimento de internacionalização da economia e o fim do período de substituição de importações trouxe no plano social a formação de conflitos que evidenciavam as contradições internas da sociedade brasileira diante da impossibilidade de manter equilibrado os clamores da população por uma distribuição mais equitativa e as necessidades crescentes de acumulação do capital.

O pacto populista começa a fragmentar-se: as pressões distributivas das massas se tornam cada vez mais dificilmente harmonizáveis com a manutenção da lucratividade das empresas e com as necessidades de acumulação, uma vez esgotada a euforia desenvolvimentista. As classes médias, profissionais liberais, forças armadas, pauperizadas pela inflação, sentem-se excluídas do processo decisórios do Estado populista, que não mais representa os seus interesses, e que parece encaminhar-se para rumos de crescente radicalização. O capital estrangeiro sente no modelo político vigente (democracia liberal mais ou menos clássica, que permite uma crescente participação das massas) uma barreira ao seu projeto de expansão e de gradual absorção de mercado interno, com o mínimo de freios institucionais ou de interferências reivindicatórias alheias à racionalidade das decisões econômicas. (FREITAG, 2005, p. 97).

Esse contexto, produziu uma segregação ainda mais acentuada na esfera social colocando de um lado as classes menos favorecidas que disputavam a possibilidade de um maior acesso aos meios de reprodução de sua existência e, de outro, a parcela mais concentradora de riqueza, que continuava a sua saga por maior acesso à acumulação, os representantes do capital nacional e internacional e a oligarquia agrária. Essa estrutura conflitiva refletia os processos históricos existentes no Brasil em que a negação às condições de materialização da vida sempre foi habitual ao conjunto populacional formado pelos mais empobrecidos, incluindo a educação que nesse período tomou novos delineamentos.

O contexto internacional era fator preponderante para a tomada de decisões no campo político/econômico/social brasileiro. A arrumação dos acordos internos se consolidava a partir das demandas impostas pelo capital. A educação brasileira refletia essa determinação. Nesse momento, as incertezas do pós-Guerra, indefiniam as tomadas de decisões, entretanto, o que se tinha em termos de legislação educacional era a proposta do Estado Novo, que não se enraizaria devido as nuances do capital que passava a reorganizar a economia mundial e passaria a exigir, via Estado, novas formulações que atendessem às novas configurações econômicas (FREITAG, 2005).

Com o fim do Governo Vargas, assumiu a presidência em 1945, Eurico Gaspar Dutra, que promulgou em 1946 uma nova constituição. Essa vigorou por quase vinte anos, passando por uma mudança de regime político (parlamentarismo) e o retorno ao anterior (presidencialismo). Essa nova Constituição foi considerada a mais liberal dentre as oficializadas no país. No que se refere a educação, a obrigatoriedade do ensino primário, o ensino religioso passou a vigorar como matéria (com matrícula facultativa) e à docência, no ensino oficial, deveria ser garantida via concurso.

A reforma na educação foi um aspecto importante. O texto constitucional foi basilar para a formalização da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nacional passaria a ser a primeira estruturação federal para a sistematização da educação brasileira, era considerada um avanço para a educação, apesar de manter a dualidade no que se referia aos distintos fins pedagógicos para as diferentes classes sociais.

A sua estruturação refletia as demandas dos aspectos econômicos e políticos no Brasil naquele período, as relações entre os modelos agrário-exportador e o modelo urbano industrial. Sua constituição se estabeleceu, como em todas as formulações de políticas e legislação no país, para atender às imposições dos grupos hegemônicos que sustentavam tais determinações econômicas. A formulação da LDB com o direcionamento da educação era para a manutenção do modelo socioeconômico.

CAPÍTULO II

O ESTADO NO CONTEXTO DA ESTRUTURAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – LDB

A reabertura política, no que se referia a democratização, trouxe a discussão da Educação com a proposta da LDB que era observada como um instrumental de estruturação do sistema de ensino. A consolidação de uma LDB para a educação brasileira ganhou substanciação com uma política orientada para romper com o centralismo e o conservadorismo. Desse modo, a Constituição de 1946 foi considerada, em seu texto sobre Educação, muito próxima do documento aprovado em 1934, pois trazia maior abertura no que se referia a democratização. (MONTALVÃO, 2011).

A política de educação que foi contemplada na Terceira República preocupou-se com a descentralização do sistema educacional, a expansão das oportunidades escolares e a quebra do dualismo que sempre engendrou a educação no Brasil. Diante destas situações, todo o contexto educacional adquiriu uma alcunha de liberal. Por conseguinte, os conflitos que se estabeleceram pós Constituição de 1946 ficaram envoltos a efetividade da presença do Estado, e, nesse sentido, dualizava-se aqueles que acreditavam que o Governo Federal deveria assumir a complementação da iniciativa privada, ligados à Igreja Católica e, por outro lado, estavam os especialistas da educação com experiências ligadas ao movimento renovador. (MONTALVÃO, 2011, p. 33)

Os membros do movimento renovador clamavam mudanças e estas estavam postas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que apontava para a atualidade daquele momento, mostrando a necessidade da formalização de uma educação que fosse pública. A explicativa para esse posicionamento estava centrada nas mudanças sociais oriundas do avanço do mundo urbano-industrial e, nesse contexto, a perda da centralidade do poder tradicional da família na gestão educacional. Diante desse escopo, a Igreja Católica formulou sua crítica que se fundamentava na perda da moralidade cristã que ocorreria com as mudanças pedagógicas trazidas pelas novas ideias da Escola Nova e isso significava, em seu entendimento, a retirada da educação religiosa do ensino. Contudo, não era somente essa perda que temiam os eclesiásticos, mas também a possibilidade de ofuscamento das escolas católicas diante do crescimento da escola laica (MONTALVÃO, 2011).

Ficava claro que o campo político educacional brasileiro era regido pelas disputas entre esses dois grupos. Uma disputa entre os representantes do privatismo e os defensores de uma escola que fosse pública, uma disputa entre os que desejavam a permanência e os que buscavam outras saídas para a educação. Suas rugas não se limitavam somente à esfera política, mas também se transportavam para o aspecto pedagógico, as críticas expostas enveredavam pelas formas como tradicionais e renovadores pensavam e enxergavam a prática do que e como se deveria ensinar. Todas essas disputas vão ter clara interferência no planejamento, estruturação e formalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que passou do cunho sociológico para a questão política.

Após a aprovação da Constituição de 1946, a disputa política, que já havia se estabelecido na década de 1930, entre católicos e os membros do Movimento dos Pioneiros da Educação, conhecidos como renovadores, se acentuou. O texto constitucional trazia em seus artigos a responsabilização do Estado pela Educação e, no contexto histórico-social, a maior abertura política, em um estilo mais democrático que rompia com as imposições do período anterior, o Estado Novo, garantindo uma nova formulação para a esfera educacional. Foi nesse campo que o projeto da LDB foi forjado, trazendo em sua estrutura uma maior descentralização. Contudo, até então, todo o contexto era permeado pela manutenção do ideário do Estado Novo em que a centralidade das ações era latente e as reformas que haviam sido implementadas reforçavam a dualidade da frágil educação nacional: escolas com processo educativo diferentes para as diferentes classes sociais e que contava com o apoio da Igreja Católica no processo de manutenção dessa realidade.

O texto da Lei de 1937 não assegurava a educação secundária, por exemplo, como responsabilidade integral do Estado, a mantinha concentrada no âmbito privado. O Poder Público figuraria na esfera da complementariedade, em caso de falta de recursos, apenas como é observado no artigo 129¹. Com o fim do regime de Vargas, as discussões visando a constituição de uma escola mais democrática se intensificou. O discurso da Associação Brasileira de Educação – ABE enveredava por uma maior democratização do ensino, fato exposto em Carta aberta à sociedade². (MONTALVÃO, 2011).

¹Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (BRASIL, 1937).

²Carta – Manifesto de 45, a educação democrática seria aquela que assegurasse a expansão da personalidade humana e proporcionasse a igualdade de condições entre os indivíduos das diferentes classes sociais. Os meios para atingi-la deveriam incluir a flexibilidade de cursos e ramos, a acessibilidade da escola pública pela gratuidade de todos os níveis de ensino e a unidade diretrizes fixadas por uma política nacional de educação, que considerasse a diversidade estrutural dos sistemas educacionais, levando em conta as condições de cada região

Essa maior abertura não era bem aceita pelo clero católico e pelos intelectuais a seus serviços³, que indicavam nessa tendência a exclusão da família e alegava que o Estado não tinha propriedade para suprir o papel dos pais na educação dos filhos. Em sua compreensão, o Estado, no manifesto, era apresentado como completamente laico em relação a educação ao não se referir a permanência da família e ao caráter religioso como importantes no processo educacional. (MONTALVÃO, 2011).

A questão relativa ao direito e dever da educação, ao Estado ou a Família era extremamente polêmica. Para contestar as críticas, o grupo dos defensores da família afirmava que educar era uma condição natural dos pais em relação aos filhos e que, portanto, o Estado não poderia suprir tal situação. Somente caberia ao Poder Público esse papel, se a família se ausentasse por não conseguir suprir essa necessidade. Nessa direção, a defesa dessa posição era colocada como oriunda da Constituição de 1937, que já mencionava a família como detentora do pátrio poder no que se referia ao ensino e, que, foi um erro a Constituição de 1946 retirar esse artigo do capítulo que se referia à família e transportá-lo para Educação.

Vê-se por esse rápido retrospecto que, no momento da redemocratização política de 1945, ao discutirem o significado de educação democrática, renovadores e católicos se enfrentavam mais uma vez pela definição do conceito de educação pública. Os renovadores valorizavam o potencial do Estado democrático em projetar condições de igualdade futura, para formar cidadãos livres, conscientes de suas responsabilidades sociais. Os católicos valorizavam a família como instrumental divino, suporte necessário a todos para encontrar o verdadeiro caminho da liberdade e da felicidade, somente possíveis sob a proteção de Deus. Com efeito, o significado dado ao vocábulo educação pública dependia daquilo que cada grupo entendia acerca dos seus meios e fins. (MONTALVÃO, 2011, p.53).

A disputa política entre os renovadores e os católicos esteve interposta em todo o processo de construção da constituinte de 1946. As suas intervenções clarificavam as visões de mundo defendidas por ambos os grupos e suas ideologias.

O deputado Gustavo Capanema em seu parecer na constituinte assumiu uma posição conciliatória, entendendo que a educação era dever dos pais e de responsabilidade do Estado, aproximando-se da Constituição de 1934 em que se afirmava que deveria ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. (MONTALVÃO, 2011).

do país. Ao Estado Nacional caberia um papel importante na organização do ensino, regulando “por via legislativa, o exercício das atividades educacional e a obrigação de manter sistemas de escolas, destinadas a exercê-la”. (MONTALVÃO, 2011, p.51).

³Alceu Amoroso Lima, intelectual ligado à Igreja Católica, após a exposição da Carta manifesto de 1945, criticava o excesso de poder estatal no documento mencionado e mesmo, segundo sua compreensão, não sendo contrário ao conteúdo da carta, afirmava que ela continha conteúdo unilateral. (MONTALVÃO, p.52).

A oficialização do texto constitucional de 1946 promulgou o artigo 166 como base legal para a condução da educação nacional, afirmando que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946). Oliveira (2005) menciona que a concepção de educação trazida nesse artigo foi contestada, pois, a realidade brasileira à época não poderia colocar o Estado, no que se referia à Educação, como esfera supletiva a competência familiar, entendendo que esta não apresentava condições estruturais para fornecer o ensino necessário a prole, contudo, foi a forma conciliatória que se estabeleceu no texto final.

No que se referia às competências de governo, quanto à legislação de educação, o deputado Gustavo Capanema, propôs a supressão do artigo 171, “os Estados e o Distrito Federal organizarão seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1946). Observou que não poderia haver uma multiplicidade de sistemas no interior de cada estado e isso seria demasiadamente penoso em termos de organização, era o que defendia o parlamentar. Em sua análise, a exclusão dos sistemas educativos municipais conteria a dispersão e não provocaria a perda da unidade nacional diante da existência de negatividade das políticas locais. (MONTALVÃO, 2011).

A efetivação da Constituição de 1946 pela primeira vez, em um texto constitucional, deu ao Estado a oficialização e a competência sobre a legislação das “diretrizes e bases da educação nacional”, termos juntos, no artigo 5º, inciso XV, alínea d: [...] legislar sobre [...] diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 1946). A discussão sobre a LDB foi oficialmente efetivada, desde que foi referenciada na Constituição de 1934 como lei para regulação da educação no país.

Para concretizar e fazer valer os termos da Lei, o então Ministro da Educação à época, Clemente Mariani, trabalhou juntamente a uma comissão, por ele formada, para criar um anteprojeto de lei que originou o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (SAVIANI, 2008, p. 10/11).

2.1 O anteprojeto da LDB de 1948

A Comissão Mariani, nome dado ao grupo que comandou a montagem do projeto da LDB a partir de 1947, após a Constituinte de 1946 e obedecendo às determinações do presidente Eurico Gaspar Dutra, foi formada, pelo Ministro da Educação, deputado baiano pela UDN, oposição ao Governo Vargas durante o Estado Novo e que passou a assumir o Ministério de Educação e Saúde. Sua escolha política deveu-se a sua independência na

Assembleia Constituinte de 1946, contudo os motivos de sua escolha foram estritamente políticos, na tentativa, naquele momento, de aproximação e conciliação com a União Democrática Nacional - UDN que havia sido forte oposição ao Governo anterior. (MONTALVÃO, 2011).

Coube a Clemente Mariani a montagem do projeto de LDB cumprindo as determinações constitucionais relativas a educação que apontavam as atribuições do Governo Federal nesse processo. A personificação do então ministro garantiu maior avanço na construção da Lei, como proposta de cunho liberal. Esse fato era reflexo das intenções de renovação a que tinha aspiração no que se referia a Educação e ao Ministério.

A abertura a democratização, pós Estado Novo, trouxe incumbências fundamentais para o exercício governamental naquele período. A primeira situação de peso era reorientar a educação após longos anos de uma reforma educacional promovida por Gustavo Capanema e, nesse sentido, a formulação da LDB, até então, desprestigiada pelos varguistas era a ação de maior peso no cenário político relativa a educação.

O relatório da Comissão Mariani apresentou o projeto de LDB da educação no Brasil, no Congresso, com forte influência dos pensadores que abraçavam a concepção de renovação da educação, o grupo dos renovadores. Isso foi resultado da aproximação do político/ministro Clemente Mariani com técnicos da educação brasileira que assumiam uma postura, de renovação, portanto, diferenciada em relação a todo processo político vivido na educação nacional durante o Governo do Estado Novo. Montalvão (2011, p.84), chama a atenção para o fato de que apesar de utilizar a expressão “renovadores” para esse grupo de profissionais/militantes, eles não apresentavam ideias e práticas tão próximas quanto se possa imaginar. O que não se deve esquecer é o legado do Manifesto dos Pioneiros de 32 que deu um outro caráter sobre o entendimento de autonomia da função educacional.

Pode-se dizer então que, apesar dos percalços sofridos por esse grupo, o projeto de lei exposto em novembro de 1948 resultou da força elaboradora dos renovadores da educação. O documento buscou sedimentar no corpus legislativo a regra colocada por Anísio Teixeira: confiança = descentralização administrativa. Surgido de um momento político conservador, em um Ministério administrado por um político que se perfilava a uma vertente conservadora do liberalismo, o projeto de LDB da Comissão Mariani foi visto pelos que defendiam as diretrizes e bases a partir de uma posição liberal como um documento que procurou rever os alicerces antidemocráticos da educação nascidos nos tempos de Capanema. (MONTALVÃO, 2011, p. 83).

A comissão formada pelo Ministério da Educação em abril de 1947 procurou reunir, como dissera o seu titular, os mais autorizados educadores brasileiros do seu tempo. Estiveram neste grupo, educadores católicos (Alceu Amoroso

Lima e Leonel Franca) e renovadores (Antônio de Almeida Júnior, Carneiro Leão, Celso Kelly, Fernando de Azevedo, Joaquim Faria Góis, Levi Carneiro, Manoel Lourenço Filho, Mario Augusto Teixeira de Freitas e Mário Paulo de Brito). Foram convocados, além desses nomes, figuras representativas do setor público-estatal da educação: os reitores da Universidade do Brasil (Pedro Calmon) e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Arthur Filho), um professor do Colégio Militar do Rio de Janeiro (Cel. Agrícola Betlhem) e uma técnica do MES (Maria Junqueira Schmidt). (MONTALVÃO, 2011, p. 83).

A discussão do Anteprojeto de LDB teve uma orientação político-pedagógica permeada pelo domínio do grupo dos renovadores, isso se refletiu também na chefia das subcomissões que foram formadas para o desenvolvimento dos trabalhos, conforme é possível de ser observado no quadro 1, todos os membros apresentavam algum tipo de relação direta com a educação no desenvolvimento de suas atividades laborais, tendo uma formatação estabelecida com a presença de professores universitários, professores secundários, técnicos, reitores de universidades e um jurista, conforme pode ser observado nos quadros 1 e 2.

A presidência geral da comissão coube a Lourenço Filho, que passou a assessorar Mariani no Departamento Nacional de Educação, depois da desistência de Fernando de Azevedo. A relatoria-geral e a presidência da subcomissão de ensino primário ficaram com Almeida Júnior. A presidência da subcomissão de ensino médio ficou com Fernando de Azevedo, que acabou não assumindo, realocando-se o professor Agrícola Betlhem para substituí-lo. A maioria renovadora, bastante visível na subcomissão de ensino primário (4/5 do total), no entanto, não iria se repetir com tanta clareza nas demais subcomissões. As principais lideranças católicas, Alceu Amoroso Lima e Leonel Franca, participaram das subcomissões de ensino secundário e superior. (MONTALVÃO, 2011, p. 85).

Quadro 1:
Membros das subcomissões que discutiram o Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1947-1948.

Ensino Primário:	Ensino Médio:	Ensino Superior:
Presidente: Almeida Júnior.	Presidente: Fernando de Azevedo.	Presidente: Pedro Calmon.
Integrantes: Carneiro Leão, Teixeira de Freitas, Celso Kelly e Cel. Agrícola Lobo Betlhem.	Integrantes: Alceu Amoroso Lima, Arthur Filho, Joaquim Faria Góis e Maria Junqueira Schmidt.	Integrantes: Cesário de Andrade, Mário de Paula Brito, Pe. Leonel Franca e Levi Fernandes Carneiro.

FONTE: MONTALVÃO, 2011, p. 85

Quadro 2:
Divisão sócio-profissional dos integrantes da comissão do Anteprojeto da Lei de
Diretrizes e Bases da Educação 1947-1948

Reitor universitário (3)	Técnico/especialista em educação (4)	Professor do ensino superior (5)	Professor do ensino secundário ou normal (3)	Jurista (1)
Arthur Filho (Reitor da Universidade Rural do Rio de Janeiro) Leonel Franca (Reitor da PUC-Rio, membro do Conselho Nacional de Educação) Pedro Calmon (Diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Brasil)	Joaquim Faria Góis (Funcionário do Serviço Nacional da Indústria - SENAI) Lourenço Filho (Diretor do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde) Maria Junqueira Schmidt (Diretora do Ensino Profissional da prefeitura do Distrito Federal) Mário A. Teixeira de Freitas (Diretor do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Saúde)	Alceu Amoroso Lima (Professor da FNFfi/Universidade do Brasil e da PUC/Rio, ex-membro do Conselho Nacional de Educação). Antônio Almeida Jr. (Professor da Faculdade de Direito da USP) Carneiro Leão (Professor da FNFfi/Universidade do Brasil) Cesário de Andrade (Professor da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, vice-presidente do Conselho Nacional de Educação) Fernando de Azevedo (Professor da FFLCH/USP)	Agrícola Betlhem (Professor do Colégio Militar do Rio de Janeiro). Celso Kelly (Professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro). Mário Paulo de Brito (Professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro).	Levy Carneiro (Presidente do Instituto Brasileiro de Educação e Cultura)

FONTE: MONTALVÃO, 2011, p. 86

A análise de Saviani (2006) sobre essa fase da elaboração da LDB promoveu uma redefinição do campo político-pedagógico brasileiro que passou a ter uma predominância da pedagogia nova. Apesar de que, o Anteprojeto apresentou um equilíbrio em suas proposituras, tanto em questões políticas, quanto pedagógicas.

O anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi enviado pelo poder executivo ao Congresso Nacional através da mensagem 605, de 29 de outubro de 1948. Neste documento, os problemas relativos à educação foram postos novamente em pauta seguindo uma linha de exposição que fazia referência às situações já conhecidas da problemática brasileira desde a Constituição de 1934. Os pontos de maior questionamento estavam relacionados ao direito à educação e a sua descentralização da esfera federal para estadual e municipal

O período correspondente a formulação do Anteprojeto apresentado pela Comissão Mariani, foi concomitante em termos internacionais aos primeiros anos após o fim da Segunda Guerra Mundial e nesse contexto, havia uma nova política de consolidação dos direitos humanos expressos na Declaração dos Direitos Universais, entre eles, o direito à educação de forma gratuita. A construção da proposta de uma LDB nacional também foi pautada nessa premissa, devendo o Estado garantir a oferta gratuita desse direito. A análise de Montalvão (2011) vai ressaltar que essa foi a única exceção do liberalismo, garantir a educação. Essa era uma tentativa de garantir acesso para todos ao ensino como forma de possibilitar uma maior igualdade social.

O principal direcionamento do Anteprojeto de 1948 foi a tentativa de democratização da educação. Essa proposta visava o desenraizamento do período político anterior ocorrido no Brasil, e propunha que: “Educação é direito de todos”, “devendo ser ofertada no lar e na escola”, esse último como termo substitutivo de: “deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”, para dessa forma poder abranger a iniciativa privada e, com isso, possibilitar a disputa entre o público e o privado que se arrastava no debate educacional brasileiro há décadas. (MONTALVÃO, 2011).

Para justificar a realidade do ensino no Brasil, Anísio Teixeira,⁴ afirmava ser necessária a implementação da Lei de Diretrizes e Bases. Em seu entendimento, havia uma

⁴Ex-diretor de Instrução na Bahia e no Distrito Federal, de cuja grande reforma democratizante foi o autor, ex-assistente da seção de Educação da Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e autor de numerosos livros e publicações do mais elevado valor. (MARIANI, 1952, p. 12). Anísio Teixeira foi presidente do INEP e um dos líderes do movimento renovador da educação brasileira naquele período. Devido a sua respeitabilidade e respaldo no que se referia a questão educacional no Brasil, foi um dos profissionais consultados no processo de elaboração do Anteprojeto de LDB, apesar de oficialmente não fazer parte do grupo conhecido como Comissão Mariani.

dissociação no que se referia a gestão dos níveis de ensino. Enquanto existia uma liberdade para o trabalho dos sistemas de ensino nos estados e municípios que legislavam e executavam o ensino primário, com uma virtude pedagógica mais consistente, existia uma rigidez no ensino secundário e superior, altamente controlados pelo Governo Federal. Ao publicizar essa compreensão, mostrava a necessidade de haver uma descentralização na condução dos processos educacionais no Brasil, isso significava retirar da esfera federal a fiscalização direta e indireta sobre o ensino secundário e superior.

Com a finalidade de evidenciar a problemática educacional brasileira conduzida sob o rigor da centralização imposta pela União, Anísio Teixeira utilizou como exemplo a política para o uso do livro didático nas escolas. Mostrou existir uma discrepância entre o uso desses livros antes e depois do estabelecimento de programas oficiais e a aprovação de livros com base nesses programas, definidos pelo Poder Central. Assim, ocorreu, em sua análise, a supressão da liberdade didática, o que resultou em um processo de degradação do ensino. A crítica de Anísio Teixeira se estabelecia sobre a manutenção de uma uniformidade sem a garantia de uma qualidade de ensino, importando apenas a formalização. A contraposição a essa colocação era feita sob a alegação que fugindo desse padrão, seriam criados profissionais em condições desiguais e, isso, justificava a necessidade de centralização, ou seja, era preciso garantir disciplina e uniformidade dentro da legalidade, apenas, mesmo que isso significasse outras perdas.

Desejo acentuar que este é realmente o mal dos males da situação educacional brasileira. A "oficialização" — pelo regime das equiparações — de todo o ensino, particular e público, sob um modelo uniforme e rígido, fiscalizado tão-somente nos seus aspectos extrínsecos, não só permite, como promove, a falta de autenticidade do ensino nacional. A imposição do modelo único cria a contingência da falsificação. Não sendo possível, por falta de recursos materiais e humanos, na imensa heterogeneidade e diversificação das situações brasileiras, a realização do modelo de modo adequado e eficiente, surgem os arranjos, as acomodações, os expedientes, quando não a pura e simples falsificação de listas de professores ou equipamentos. Criada esta situação, a fiscalização, puramente formal, sanciona e o ciclo da *inautenticidade* real do processo de ensino se fecha para qualquer movimento de saúde, renovação ou progresso educativo, tendendo antes a agravar os vícios de origem do que a remediá-los. (TEIXEIRA, 1952, p. 81).

A centralização frente a essa concepção pode ser enxergada como a impossibilidade de analisar a realidade educacional brasileira além da normatização, do cumprimento do legalismo e da observância dos regulamentos oficiais. Nesse sentido, perdem-se análises mais aprofundadas dos processos que permeiam o campo educacional, pois, fixou-se toda diretriz

para o ensino e seu selo de qualidade, somente se estabeleceu pelo cumprimento do que é legal. Não se buscou um equilíbrio pautado no postulado do que seja qualitativo, todos se igualizavam pelo fato de manterem-se dentro da realização do que era legal.

Um dos pontos defendidos por Anísio Teixeira relativo a aprovação da LDB, a partir da concepção trazida pelo grupo dos renovadores, era o avanço da melhoria do sistema de ensino cujo objetivo era a melhoria das condições técnicas de conhecimento do trabalhador frente às mudanças econômicas pelas quais passava o Brasil. Enfatizava que a não melhoria da educação poderia comprometer o equilíbrio econômico do país. Apontava que, com o passar do tempo, as atividades econômicas ligadas a agricultura, responsáveis pelo sustento do país por muito tempo, estavam perdendo forças no mercado internacional e que seria necessário, para fortalecer o mercado interno, tendo em vista o externo, uma melhoria na capacitação formativa do trabalhador brasileiro dentro do novo padrão econômico que se formatava.

Dessa forma, esclarecia a necessidade de uma educação voltada para a cidade, pois, o ciclo econômico que se iniciava internamente, estava arraigado ao urbano e, nessa direção, entendia que as mudanças no plano educacional deveriam se concentrar nas novas imbricações promovidas pelo econômico para pleitear em sua concepção do que seria o desenvolvimento nacional.

Ora, à medida que o tempo passa, nossa produção para a exportação, que é a agrícola e de matéria-prima, se faz mais cara no seu custo e de menor valor no mercado internacional. Cada dia, os preços de venda são mais baixos, no seu poder aquisitivo real, e o custo da produção mais alto. Época virá em que não poderemos exportar o suficiente para obter as divisas necessárias à manutenção do nosso próprio parque de produção para o mercado interno. O problema vital, assim, será o de diminuir o nosso custo de produção por unidade, o que somente se poderá conseguir pelo melhoramento de técnica e aumento da produtividade do brasileiro. Para isto, importa, sobretudo, melhorar o fator humano, porque, dentro do conjunto complexíssimo de condições que nos levam a produzir tão caro, uma das mais graves é a da deficiência desse fator humano. Chegamos exatamente ao ponto crítico: ou melhoramos a formação do homem brasileiro, o nível da mão-de-obra não qualificada, o da mão-de-obra qualificada, o dos condutores de trabalho e o dos técnicos de nível superior, ou não conseguiremos a produtividade necessária para suprir o orçamento de divisas estrangeiras, indispensável à própria sobrevivência do parque industrial que alimenta o nosso mercado interno. O problema da educação tem assim, hoje, a premência de um grave problema econômico. (TEIXEIRA, 1952, p. 86).

Para Anísio Teixeira, em texto solicitado por Clemente Mariani como estudo de análise, o anteprojeto fazia a quebra do sistema dualista existente no Brasil em que havia um ensino primário regulado pelos estados para atender ao mais pobres e um ensino federalizado,

secundário, para contemplar as elites. Esse entendimento coadunava-se com o pensamento de Fernando de Azevedo, outro estudioso do pensamento renovador, que afirmava que a dualidade relativa ao sistema educacional brasileiro era resultante de um modelo de educação sem organização social, uniforme, centralizador e com diretrizes comuns. (MONTALVÃO, 2011, p. 92).

Anísio Teixeira observou que com a efetivação do anteprojeto de LDB no ensino, a educação brasileira passaria a ter um norte no que se referia a sua sistematização, fato que impediria as desordens e diversos modelos aplicados nos diferentes estados. Em suas palavras, o sistema educacional seria “diversificado e uno”. Nesse sentido, entendia que sob a fiscalização do Governo Federal, os estados e municípios teriam condições de avançar no ensino das diferentes realidades internas, mas estariam sob a mesma orientação educacional. Nesse sentido, compreendia que com a descentralização seria possível estabelecer uma maior relação entre a escola e a comunidade ao seu entorno. (TEIXEIRA, 1952).

Mesmo admitindo a necessidade de uma descentralização, a proposta de 1948 formalizava o Governo Federal como supervisor nato dos estados no desenvolvimento de seus sistemas de ensino. Conforme aludia Teixeira (1952), não perdia nenhum de seus poderes, apenas os estendia ao nível primário, desse modo, o projeto de lei, garantia a dominância do Ministério da Educação sobre a educação nacional, não seria retirada de seu âmbito de controle as normatizações da educação, inclusive o poder se estendia sobre os estados.

O projeto de LDB apresentado em 1948 atendia às determinações postas pela Constituição de 1946. Assim, os títulos que discorriam sobre os direitos, os fins e a administração da educação mostravam os objetivos do projeto em relação ao que se tinha, enquanto intencionalidade de se construir no Brasil. Abrangia-se a educação como uma relação entre família e Estado ao ser, no artigo primeiro, expresso que era direito de todos devendo ser concebida no lar e na escola. Ao mesmo tempo, ampliava-se essa proposição ao se observar que seus fins deveriam ser construídos dentro dos princípios de solidariedade humana e regulados pelo Poder Público como órgão competente perante a lei para o processo de execução.

Segundo Teixeira (1952), a questão chave do projeto de 1948 estava relacionada ao título IV: “Dos Sistemas de Ensino”, em sua análise o Governo Federal assumiria sua função em caráter supletivo. Isso significava que o Poder Central daria aos estados aquilo que lhes faltasse, ou conceder-lhe elementos tendo em vista a melhoria das escolas nos estados. Contudo, seria dos estados a responsabilidade de organização de seus próprios sistemas,

sendo os responsáveis por manter a estrutura de funcionamento, sendo esses autônomos e ao mesmo tempo diretamente atrelados ao Poder Central.

Muitos pensam consistir a descentralização em transferir os poderes federais ao Estado. Não. Nem a União, nem os Estados devem ou podem ser centralizadores. Descentralização e autonomia são princípios complementares. Também os Estados terão de possuir legislação descentralizadora. Exercerão sobre os municípios, como o Governo Federal exerce sobre eles (Estados), pela assistência técnica e financeira, uma influência que não poderá ser nociva — como tão facilmente se faz a fiscalização a distância — e, em muitos casos, será saudável e estimulante. Além disto, o Governo Federal manterá um sistema de ensino, cujas funções serão supletivas ou de demonstração. Vejam bem: no jogo do sistema da lei de diretrizes e bases, os Estados organizarão os seus sistemas de educação e o Governo Federal contribuirá com um sistema supletivo, por meio do qual completará e estimulará os estaduais, desde que não pode constituir o seu sistema supletivo sem estudar a fundo cada sistema estadual, cujas deficiências deseja suprir. (TEIXEIRA, 1952, p.91).

No período em que essas discussões eram travadas, especificamente no que se referia a questão dos Sistemas de Ensino, cada estado já funcionava como responsável pelo ensino primário, entretanto, cada um conforme seus interesses, regulavam as estruturas a partir de suas conjunturas, sem a interferência federal. O que se propunha com a LDB é que esses sistemas passassem a ser observados pela União, mas que continuassem a serem responsáveis pela garantia do direito à educação, não somente primária, mas que fosse abrangente ao ensino secundário.

A negação da centralização se estabelecia por entender que, em se tratando de um serviço que sendo fundamental para a sociedade e diante das diferenças proporcionadas pelo tamanho do país, não seria possível capitanear situações exitosas estando o controle da política educacional unicamente sobre o Governo Federal, como já era realizada e que consequentemente não conseguia atingir de forma plausível a todos. Os defensores da descentralização primavam pela reorientação do serviço educacional para o âmbito local, como era já realizada na saúde e segurança. O insucesso existente na sociedade no que se referia a educação resultante da centralização que extinguiu a participação de todos e criava uma situação de impotência frente a criação de resoluções para o problema. (TEIXEIRA, 1952).

Sou contra a centralização de todo o poder educativo na União por muitos motivos, mas nenhum me parece mais decisivo do que este: porque tal centralização não é possível, e tudo que consegue é estimular a fraude e desencorajar as boas iniciativas. A centralização, num país, como o nosso, é uma congestão cerebral. Por isto, somos uma federação. Por isto, temos os municípios autônomos. Ora, não é possível a federação política e o princípio da autonomia política dos municípios, sem equivalentes autonomias dos seus serviços de educação. Uns acompanham os outros. (TEIXEIRA, 1952, p. 94).

A descentralização dos sistemas de ensino era vista como uma prerrogativa que obedecia ao artigo 171 da Constituição de 1946, que concedia aos estados e ao Distrito Federal a incumbência de organização de seus sistemas de ensino. Conforme a compreensão dos renovadores, a descentralização garantiria uma unidade sem conferir uma uniformidade de práticas pedagógicas como havia sido durante o período de gestão educacional de Gustavo Capanema no Governo Vargas.

Para Anísio Teixeira, apesar do tema descentralização ser fundamental para o desenvolvimento de um sistema educacional em que se vislumbre avanços na construção de um sólido aprendizado, conforme a análise de Montalvão (2011), o principal conteúdo trazido pela Constituição de 1946, no que se refere a educação foi a possibilidade de organizar uma estrutura educacional em que toda sociedade pudesse ter acesso ao ensino desde o primário ao nível superior em uma escola que fosse pública, na cidade ou no campo.

Diante do movimento de abertura política estabelecido com a Constituição de 1946, o Ministro Clemente Mariani expunha que a educação brasileira passou a ter a possibilidade de reorganizar seu sistema de ensino, de modo a permitir o acesso de qualquer pessoa aos estudos, seja em qualquer condição ou lugar que ocupe.

É a redistribuição da juventude, sem entraves, pelas ocupações úteis, objetivo primacial da educação, na fórmula lapidar de Anísio Teixeira. É a possibilidade, por mim já enunciada, de se projetar uma educação das massas em largas proporções, arquitetando um sistema por intermédio do qual seja possível, através da escola primária, fazer ascender os indivíduos verdadeiramente capazes, embora desprovidos de recursos, à esfera dos que, pela educação superior, constituem as classes dirigentes do país. (MARIANI, 1952, p. 8).

Estabelecer uma autonomia dos sistemas de ensino e unificá-los garantindo uma unicidade na variedade, era a prescrição feita por Clemente Mariani ao expor os motivos de constituição do Anteprojeto de LDB em 1948. Em sua análise, era a partir dessa pedagogia, com vistas na formação de homens com sentimento de pertença a comunidade, que defendia a proposição de uma LDB cujo substrato fosse pautado pela variedade de métodos e pela democratização, incidindo sobre uma educação que atendesse a todos em todos os lugares. Com esse entendimento criticava o modelo de sistema de ensino francês que se caracterizava pela centralização e enaltecia o sistema inglês em que a diversidade permitia maior interação com a comunidade partindo da localidade.

Mariani (1952) expôs em seu discurso a necessidade do Estado na educação, com a instrumentalização de um projeto que, devia perpassar pelo entendimento de constituição de

um aparelho escolar que atendesse a sociedade, fugindo dos imediatismos e da força dos partidarismos. Assim, no estabelecimento dos sistemas de ensino colocavam-se as esperanças do fortalecimento da unidade nacional. Portanto, a construção da LDB, conforme esse autor, estava fundamentada nos princípios da Constituição Federal seguindo, os objetivos atribuídos à educação, pelos conteúdos atribuídos aos sistemas locais e pela força unificadora imbuída aos órgãos competentes para o gerenciamento de todo esse processo: o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Educação.

Defendia Clemente Mariani assegurar a autonomia dos sistemas locais, entretanto, a União, devido ao despreparo dos estados no processo de condução de seus sistemas de ensino, teria plenos poderes para assisti-los, corrigir suas insuficiências e encerrar situações que possam pela regulamentação de todo o sistema. É com base nessa análise que Villalobos (1969), afirma que o pensamento do então Ministro não era totalmente convergente ao processo de descentralização, acreditava que a garantia de autonomia poderia ser comprometida com os desmandos da vida pública existente no Brasil e que diante das incongruências existentes nos estados, os encargos do gerenciamento do ensino poderiam ser geradores de grandes problemas. Para esse autor, o Ministro, apesar do discurso pela descentralização não acreditava que frente a defasagem técnica existente dos estados, fosse possível conduzir uma política de educação sem a presença efetiva da União nos padrões já conhecidos. Somente após uma real estruturação dos estados é que, em sua compreensão, o Governo Federal deveria agir de forma subvencional.

A compreensão da democratização do ensino assumida pela comissão responsável pela formulação da LDB, foi alicerçada entre as experiências europeias e norte americanas que se refletiam no escopo de uma educação que traduzisse a modernidade vivida, logo, um entendimento sobre democratização deveria estar sobreposto. Assim, o ensino secundário, por exemplo, deveria ser de acesso a todos os indivíduos, buscando romper com a separação existente. A escola deveria ser para o alcance de todos, em sua defesa, o relator do Anteprojeto assinalava a vivência dos Estados Unidos, em que a escola média foi importante para o rompimento de uma sociedade fechada em que apenas uns poucos tinham o direito de ascender ao conhecimento. Com isso, o esquema criado para a escola secundária brasileira estava entrelaçado a partir dos pressupostos que aglutinavam o conteúdo cultural e prático, tendo sido traduzido no profissionalizante. (MONTALVÃO, 2011).

Villalobos (1969) menciona que apesar do texto de Lei conter uma forte influência do pensamento renovador ao fazer a observação final, coube ao Ministro Clemente Mariani efetivar mudanças em sua redação a fim de garantir maior aceitação no Congresso Nacional.

Assim, ao analisar as mudanças realizadas, enfatiza que mesmo não havendo alterações de forma substancial, foram reconfigurados aspectos que tinham relação com as atribuições concedidas ao Conselho Nacional de Educação - CNE, que viu seu papel ser modificado ao ser atribuído maior poder ao Ministério da Educação. Esse caminho percorrido pelo Ministro, dava a União maior poder decisivo sobre as atribuições educacionais. Dessa forma, as definições saíam da esfera do Conselho e passava para a tutela do Ministro, responsável pela administração do ensino, mas com o amparo do CNE.

[...] a observância do cumprimento da lei cabia ao Conselho, as decisões dêste órgão dependiam da “homologação do Ministro da Educação” para que produzissem “efeitos legais” e seus pareceres e sugestões seriam sempre comunicados por intermédio do Ministério (art. 6º § único e alíneas b e d). Quanto aos sistemas de ensino e à questão da autonomia, as inovações do projeto governamental revelavam, igualmente, a preocupação do fortalecimento do governo central, uma vez que a competência dos Estados e do Distrito Federal para o reconhecimento das escolas de nível médio não dispensaria “os padrões mínimos fixados pelo Conselho Nacional de Educação” (art. 11), exigência que não se fazia no anteprojeto da Comissão. Mais ainda, determinava aquêle, o que não acontecia neste, que o reconhecimento fôsse comunicado ao Ministério, e nêle registrado, “para o efeito da validade dos certificados e dos diplomas” que as escolas viessem a expedir (art. 11 § 1º). (VILLALOBOS, 1969, p. 41).

Após ser encaminhado à Câmara Federal para tramitação, mesmo tendo sido reorientado em seu conteúdo final, constando com um equilíbrio no que se referia ao conteúdo considerado descentralizador e tendo as modificações diretas do Ministro da Educação no sentido de garantir maior respaldo ao Governo Federal como definidor das políticas essenciais, o parecer do deputado Gustavo Capanema, relator do projeto na Câmara Federal, foi contrário à sua aprovação. Essa atitude foi extremamente negativa para a construção da LDB e, segundo o parecerista, era necessário resguardar os interesses nacionais. (VILLALOBOS, 1969).

Argumentos de ordem constitucional, histórica e pedagógica levaram Capanema a fulminar, em erudito parecer, a idéia da descentralização dos sistemas educativos, da variedade de cursos e flexibilidade de currículos, e da autonomia estadual em matéria de legislação complementar do ensino. Do ponto de vista político, dois motivos, sobretudo, explicavam a atitude daquele que viria a ser o líder da Maioria na Câmara dos Deputados, e a opinião por êle expressa de que o texto governamental era “incorrigível”: a convicção de que haveria de prevalecer, acima de tudo, o princípio da unidade nacional, e daí a exigência do fortalecimento da autoridade federal, “inelutável tendência dos sistemas federativos” na história contemporânea, tendência “universal e constante”; e a dupla necessidade de se mostrar coerente com seu passado, de um lado, e de enfrentar os adversários políticos de momento, de outro. (VILLALOBOS, 1969, p. 48).

Esse foi o primeiro grande obstáculo à LDB, a questão política ficou explícita com a apresentação do Anteprojeto de Lei entre Gustavo Capanema, ex-ministro do Governo Vargas, e, Clemente Mariani, que apresentou uma nova proposta para educação. Clemente Mariani ao propor novos desdobramentos para a educação quando realizou seu discurso de apresentação da LDB ao Congresso referiu-se a Lei como uma revolução que superava a ditadura varguista. Tal exposição contrariava diretamente o pensamento de Capanema que respondia pela defesa de uma participação mais efetiva do Estado.

2.1.1 O parecer Capanema

O parecer de Gustavo Capanema sobre o projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional em sua análise inicial faz uma crítica ao texto mostrando que a União devia ser, por excelência, o legislador sobre a educação nacional. Desse modo, mostrou que não cabia ao Governo Federal, sobre tais normatizações, um princípio limitado de análise, incluindo apenas legislar de forma generalizada. Utilizou para defender sua tese o texto da própria Constituição Federal de 1946, no artigo 5º, em que afirmava ser de competência da União, de ordem privativa, a ordenação sobre essa questão.

Com esse discurso, aludia ser essa uma situação da nação em todos os seus aspectos, afirmava que não podia excluir o Poder Central de qualquer competência que fosse referente ao ensino, à sua organização, à sua finalidade e funcionamento, à sua estrutura, entre outros, de tal forma que não havia possibilidade de esgotamento de sua funcionalidade em qualquer matéria referente a educação no Brasil. O deputado Gustavo Capanema, entendia, em seu parecer, que a União deveria fixar todos os princípios necessários a condução da educação brasileira, dando-lhe os limites para a sua consecução.

Nessa direção, não via sentido no uso da expressão Bases, trazida pelo texto constitucional, pois, acreditava que a expressão Diretrizes já era suficiente e contemplava todo o preceito normativo que era necessário ao entendimento da lei. Justificou sua explanação utilizando os termos postos nas Constituições de 1934 e 1937 para afirmar que havia apenas o uso do termo Diretrizes, e, que esse somente contemplava todo o entendimento necessário, para o que o deputado, compreendia como dever do Estado no gerenciamento da educação. Em sua crítica, observou, “[...] o acréscimo da palavra “bases”, em rigor desnecessário, teve o inequívoco propósito de esclarecer que à União é lícito legislar sobre o ensino com amplitude que o legislador ordinário federal considerar conveniente aos interesses nacionais”. (CAPANEMA, 1949, p. 153).

Com essa assertiva, o relator do parecer reafirmava, em seu entendimento, que era desnecessário o uso do termo “Bases” na Constituição para a demarcação das incumbências da União, que era redundante para o objeto em questão. Assim, refutando o uso dos termos e negando o entendimento do papel, que em sua concepção estava subscrito para União, posto no projeto de LDB, inferia que a Constituição de 1946 expunha que a educação brasileira não era matéria para ser tratada em normas gerais. Mencionou que no artigo 5º da Constituição, o texto da lei apresentava as matérias que deveriam ser tratadas pelo Governo Federal, a partir de normas gerais e, entre elas, não constava a educação.

Outra crítica feita pelo deputado Gustavo Capanema, em seu parecer, ao projeto de LDB era referente aos Sistemas de Ensino. Afirmava o parecerista que havia uma dissonância entre o que estabelecia a Constituição de 1946 e o texto do projeto de 1948. Conforme sua análise, o artigo 171 da Carta Magna ao delinear que os “Estados e o Distrito Federal eram os responsáveis pela organização de seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1946), não se distanciava da compreensão impressa pelo entendimento de “diretrizes e bases”. Nesse sentido, afirmava que o sentido dado aos sistemas de ensino é que fugia a doutrina constitucional, pois, enquanto os autores do texto do projeto de LDB observavam que textualmente o artigo concedia aos estados e ao Distrito Federal o direito de legislar sobre os seus sistemas de ensino, a análise que ele julgava coerente era de que no Brasil tais sistemas estivessem subjugados ao controle e a gestão da União. Dessa forma, negava a autonomia que a lei atribuía aos sistemas dos estados e inferia que o artigo 171 estabelecia os sistemas de ensino como um conjunto de serviços que entre outras coisas, dependia do auxílio financeiro da União. Dessa forma, entendia que se um sistema para seu desenvolvimento dependia dos recursos de uma entidade superior, deveria ser analisado apenas no âmbito da prestação de serviços.

Na continuidade dessa análise, Capanema para substanciar suas assertivas argumentava que o artigo 171, ao exprimir-se com a expressão “Sistema Federal de Ensino”, não dava aos estados e municípios liberdade de ação para seus sistemas de ensino e reforçava essa interpretação ao inferir que os sistemas locais eram completamente deficitários em termos estruturais.

O parecer Capanema sobre o projeto de LDB também analisou a questão relativa a centralização/descentralização dos sistemas de ensino e sobre esse tema entendia que a proposta de concessão de maior autonomia aos estados e municípios não seguia a tendência universal de fortalecimento da centralização dos sistemas educativos. Para justificar sua defesa utilizou como exemplo as realidades educacionais de outros países, trazendo como

exemplo, os Estados Unidos, que em sua análise apresentava maior participação do Sistema federativo e afirmava ser essa a linha a ser seguida em se tratando de educação.

Seguindo esse pensamento afirmava que as Constituições de 1934, 1937 e 1946 davam maior poder ao Governo Federal para coordenar a educação do país. Assim, observava que a legislação estadual passava a atuar de forma supletiva. A educação em sua observação tinha que adquirir um grande sentido nacional.

Essa nacionalização não se oferece somente sob o aspecto substancial, como um movimento no sentido de conferir unidade de concepções e sentimentos, de propósitos e objetivos ao programa educativo das escolas. Mas tem também um aspecto formal, porque se traduz, ao mesmo tempo, num esforço de unificação dos planos, regimes e métodos da organização educacional. (CAPANEMA, 1952, p. 173).

Para fundamentar a sua tese de centralização educacional em poder do Governo Federal utilizou a realidade brasileira no século XIX mencionando que a educação estava sob a responsabilidade dos estados e que não houve avanço. Sustentou sua afirmativa na análise de Rui Barbosa que ao analisar a reforma do ensino primário mostrava que era necessária uma organização em termos de país para estruturar a educação.

Também encontrou sustentação para seu parecer com a tese da descentralização pedagógica, nessa questão afirmava que caso cada estado tivesse um sistema de ensino, o ensino secundário poderia sofrer uma confusão, pois, não ficaria esclarecido o que cada aluno apreenderia em cada parte do Brasil devido às diversidades regionais e, nesse sentido, deveria ser o ensino de caráter universal com um sentido nacional.

Após a avaliação do Deputado Gustavo Capanema que vetava, com seu parecer, o projeto de LDB submetido à aprovação na Câmara dos deputados, Antônio Almeida Júnior⁵, relator do projeto apresentou uma análise referente ao Parecer que salientava as incongruências, na opinião do autor, sobre o documento que rejeitava uma proposta de lei para a educação brasileira. Almeida Júnior afirmava que o Parecer Capanema era inconsistente e que a interpretação do deputado era contrária ao avanço da educação brasileira.

Em sua crítica ao documento apresentado, o relator do projeto de LDB inicialmente fez menção ao texto constitucional de 1946 que apresenta em seu artigo 5º, a competência da União sobre a legislação do ensino no Brasil e o artigo 171, que evidencia que os estados e o

⁵Professor Antônio Ferreira de Almeida Júnior, professor da Universidade de São Paulo, ex-diretor de Instrução e ex-secretário de Educação no Estado de São Paulo, autor de livros e estudos de alto valor em matéria educacional. (MARIANI, 1952, p. 10). Relator do Anteprojeto de LDB e presidente da Comissão de Ensino Primário.

Distrito Federal eram os responsáveis pela organização de seus sistemas educacionais. Almeida Júnior (1952) fez uma análise apontando o contrassenso do deputado Capanema sobre a redação do projeto ao alegar que havia demasiada liberdade para estados e municípios no que se referia a educação. Nesse sentido, defendia que a redação feita naquele momento foi realizada em uma condição intermediária respeitando os textos constitucionais.

Para desconsiderar o texto do projeto, o parecer elaborado, que expressava as intencionalidades de seu autor em relação a centralização da educação por parte da União, alijava a expressão “Diretrizes e Bases”, pois, conforme a análise posta no parecer o termo “Diretrizes” era suficientemente abrangente para configurar o papel da União em relação a legislação da educação no Brasil, sendo bases de cunho desnecessário.

Nesse contexto, Almeida Júnior remontou o percurso histórico da educação nas constituições brasileiras observando que a Constituição de 1946, foi desenhada à luz da Constituição de 1934, cuja influência das proposições da ABE se faziam sentir, o que significava um processo de descentralização. Contudo, essa compreensão ficou estagnada pelas limitações impostas pela União com as ações centralizadoras da Constituição de 1937.

É sob esse contexto que a expressão “Diretrizes e Bases” foi construída pela Constituição. Para Almeida Júnior (1952), “Diretrizes” tem relação com a orientação, a linha que conduz, enquanto “Bases” se referia ao fundamento a ser dado para conduzir a orientação maior. E, nessa trajetória de construção, conforme o relator do projeto de LDB, diferentes ramos do conhecimento foram consultados para dar sustentação aos termos utilizados, inclusive o direito. E, nesse sentido, o “diálogo”, realizado com juristas da Universidade de São Paulo, com diferentes concepções teóricas, foi uníssono quanto a coerência que havia sido posta para o termo “Diretrizes e Bases” no projeto de LDB.

Assim, ao negar as “Diretrizes e Bases” da educação, Capanema negava aos estados e municípios maior liberdade na organização de seus sistemas de ensino. Desse modo, não considerava a diversidade educacional diante das diferentes realidades e com isso não visualizava a dificuldade em atender padrões estipulados.

A crítica ao parecer mostrava que em outros países não havia uma dominação exercida pelo poder federal, Almeida Júnior salientava que havia um crescimento de investimento federal nos sistemas de ensino, entretanto, o poder central dos diferentes países não se colocava como órgão centralizador, ou seja, havia o investimento, mas sem o controle dos sistemas.

Almeida Júnior (1952) mostrou que, o deputado Gustavo Capanema, errava ao afirmar que nenhuma nação assumiu um processo de federalização da educação, ou seja, nenhum país

citado por ele em seu parecer utilizou uma lei de Diretrizes e Bases, que em seu viés, é centralizadora. O Projeto posto para apreciação na Câmara, apesar de elaborado por uma comissão descentralizadora, percorreu um “caminho contrário” à sua concepção por compreender os limites sociais do país. Dessa forma, ao analisar essa situação criticada por Capanema esboçava a negação do discurso do deputado, parecerista do projeto, ao defender que não havia no texto do projeto a macro descentralização do sistema de ensino que ele tanto alardeava. Nesse sentido, Almeida Júnior afirmava que a crítica de Capanema ao projeto de LDB era incoerente e frágil.

Para consolidar a sua negação ao projeto e confirmar as suas teses de descentralização dos sistemas de ensino, o Deputado Gustavo Capanema afirmava que da forma como havia sido construído o projeto, estaria a educação brasileira fadada a uma dispersão pedagógica que teria como resultado uma desintegração da unidade nacional. Se utilizava dessa premissa para nortear sua concepção erigindo a sua proposta de controle do ensino brasileiro, principalmente do ensino secundário no âmbito federal. Entretanto, Almeida Júnior mostrou que toda a proposta de ensino secundário existente no projeto de LDB estava quase que completamente vinculada ao domínio do Governo Federal.

Posterior a negação do anteprojeto de 1948, diversas emendas foram sugeridas por diferentes parlamentares, em conformação com as críticas do deputado Gustavo Capanema. Da mesma forma, outras propostas foram feitas sem relação com o pronunciamento do projeto, ficando o projeto de lei estagnado no Congresso até julho de 1951, quando foi solicitada pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados o desarquivamento da mensagem presidencial, contudo, o projeto original havia sido diluído, desse modo, foi solicitada a sua reconstituição.

A retomada da discussão da LDB foi realizada na Comissão de Educação e Cultura sob a presidência do deputado do Partido Social Democrático - PSD, Eurico Sales. Nesse período, comandava o ministério da Educação, no Governo Vargas, o Ministro Ernesto Simões Filho, que era incentivador da LDB. Apesar de sua propensão, a tramitação da LDB no Congresso encontrou diversos impedimentos que retardou seu avanço, inclusive o pedido de desarquivamento da mensagem presidencial nº 605, que obrigou a Comissão de Educação e Cultura a reconstituir o projeto, situação que durou mais de cinco até a sua recolocação na Câmara para nova apreciação. (MONTALVÃO, 2011).

Nessa nova composição, mais uma vez, agora por decisão do parlamento brasileiro, foi sugerido que o projeto da ABE fosse estudado em consonância com o projeto do governo. Assim, a União, mediante os trabalhos desenvolvidos teria um papel supletivo garantindo uma

maior atuação dos estados, municípios e das escolas particulares, viabilizando um suporte financeiro para garantir maior acesso a todos dentro do princípio de igualdade de oportunidades e estimulando os sistemas de ensino para o aperfeiçoamento dos estabelecimentos de ensino e a extensão progressiva dessa gratuidade. (VILLALOBOS, 1969).

De maneira geral, além do que já foi exposto, o projeto traçava as formas de auxílio do Governo Federal aos estados e municípios e orientava a amplitude dos poderes do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação. Ao primeiro cabia o papel de supervisão geral e atendimento das necessidades da educação e, ao Conselho, a função o estabelecimento das normas para a organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino, sendo esse Conselho um órgão consultivo. Competia aos estados, municípios e ao Distrito Federal, a promoção do ensino pela criação de estabelecimentos e pelo estímulo dos sistemas de ensino, entre eles, a iniciativa privada. (VILLALOBOS, 1969).

[...] como podemos verificar pelos dados acima expostos, procuravam conciliar a idéia da descentralização administrativa e normativa dos sistemas escolares e a da flexibilidade e variedade de ensino, com base na autonomia dos órgãos diretivos da educação federal e locais, com os deveres de poder público em matéria de instrução e com as aspirações da iniciativa privada. (VILLALOBOS, 1969, p. 56).

Para este referido autor, um dos pontos de grande relevância quando comparados os projetos, o de 1948 e o substitutivo da ABE, tem relação com as disposições sobre o ensino primário, pois, este último concedia maiores possibilidades quanto à obrigatoriedade no cumprimento da lei quanto a esse nível pelos pais, podendo os responsáveis garantir o acesso à escola pública, particular e ao ensino doméstico, sem a imposição dessa exigência, se o tutor legal não encontrasse vaga na rede pública, caso atendesse a obrigatoriedade em uma das outras redes, solucionando o problema.

É nesse processo que, segundo o autor, são alteradas as disposições da iniciativa particular em relação a discussão travada no âmbito da centralização/descentralização. As inquietações passaram a ocorrer pela possibilidade da rede pública ter a possibilidade de estender-se e com isso, garantir a concorrência, que para as escolas particulares passariam a ter um efeito negativo. Desta discussão, surgem os interesses da Igreja Católica maior proprietária de estabelecimentos de ensino privados no país.

Ao se pretender, a partir da Constituição de 1946, erigir uma Lei que regulasse a educação nacional, não se esperava que as forças contrárias fossem tão acirradas na defesa de suas concepções. Essas divergências foram determinantes para que ficasse estático o projeto

de LDB. Nesse movimento, segundo Villalobos (1969), estão três vertentes que até o início da década de 1950 conduziram as discussões no Congresso: o projeto inicial, sob autoria do Ministro Clemente Mariani, o parecer do deputado Gustavo Capanema e o substitutivo da ABE, assim,

[...] tinham pontos em comum no tocante a matéria de natureza pedagógica, correspondiam no seu conjunto, entretanto, a três diferentes filosofias da educação, divergentes quanto a assuntos fundamentais: os deveres do Estado, o papel a ser reservado à iniciativa pública e à particular, a destinação dos recursos, a forma de administração do ensino, os objetivos da educação, o conceito de liberdade. Essas divergências devem ser apreciadas, contudo, menos em função das pessoas individualmente consideradas, que participaram da organização deste ou daquele texto e mais da orientação geral que representavam e das idéias que, de maneira fortuita ou não, lhes serviam de base. (VILLALOBOS, 1969, p. 58/59).

As implicações das diversas concepções assumidas na formulação da LDB estavam muito arraigadas às questões políticas que envolviam os sujeitos envolvidos nos diversos fatos ocorridos ao longo dos anos. Como proposta de tentar conciliar as posições para avançar no que se referia a construção definitiva de um documento oficial, foram convidados os principais educadores ligados ao grupo dos renovadores que tinha ligação com a ABE.

Anísio Teixeira, como principal representante da concepção descentralizadora no que se referia a educação foi ouvido na Comissão de Educação e Cultura, e, suas colocações eram de grande consideração ao se entender que, na defesa de seu pensamento, expunha que a educação brasileira não apresentava um problema somente técnico, mas que ascendia primordialmente pela dimensão política. Em sua explanação, defendia a vitalidade de uma educação pública e negava o uso de recurso público para a iniciativa privada, entendendo que essa deveria ser de responsabilidade de suas próprias instituições. Assim, colocava-se de forma completamente contrária a participação das escolas particulares na esfera pública. (VILLALOBOS, 1969).

Para os renovadores a centralização da educação na esfera federal, especificamente a forma de gestão do ensino secundário, não se garantiria um aprendizado mínimo, pois, a demanda para cumprir as necessidades de cada escola frente a falta de estrutura não possibilitaria o que se desejava no texto da Lei. Anísio Teixeira acreditava em uma maior flexibilidade curricular que atendessem às necessidades mínimas dentro da realidade de cada localidade. Em sua compreensão era preferível pouco aprendizado, contudo, real.

O reverso da mortificação do ensino estaria no progredir da autonomia estadual e municipal, na exigência de uma política descentralizadora capaz de contrabalançar os exageros a que se chegara a partir da ideia de que a defesa

dos interesses nacionais coincidia com a presença de um ordenamento educacional abrangente e incontestável. Descentralizar, portanto, significava corrigir os excessos, para se chegar a um sistema mais equilibrado e eficaz. Por fim, trazendo a discussão para a análise da LDB, o educador afirmou: “esta é uma aplicação moderadíssima da solução que propugnamos”. O projeto de 1948, segundo ele, defendia diretrizes e bases comuns para a educação nacional, a serem executadas pelos governos estaduais e pelos particulares, tendo a União um papel normativo e supervisor. (MONTALVÃO, 2005, p. 119).

Segundo a concepção dos renovadores, a União exerceria papel de complementariedade a estímulo aos sistemas estaduais. Estaria o Governo Federal, com a responsabilidade da normatização e supervisão garantindo o bom funcionamento do ensino, nesse sentido, seria um sistema supletivo como abordava o texto da LDB.

Conforme Montalvão (2011), o pronunciamento ao Congresso, posterior a Anísio Teixeira, foi realizado por Antônio Almeida Júnior, que também ressaltou a questão da centralização e descentralização dos sistemas de ensino como ponto determinante para o avanço da LDB enquanto política norteadora para educação no país. Em sua explanação, ressaltou que a postura centralizadora do deputado Gustavo Capanema não representava melhoria para o contexto educacional e que apenas assegurava a ampliação dos deveres do Estado com características ditatoriais, enfatizando que resistência à centralização era própria de países de cunho progressista. O antagonismo entre os grupos gerou um caráter depreciativo da discordância entre ambos. Desse modo, impedia-se um maior diálogo e avanço no processo de constituição de uma política educacional.

A compreensão dos renovadores evidenciava que a tese da centralidade da educação, pela União, defendida pelo deputado Gustavo Capanema não coincidia com história cultural do Brasil, desconsiderando as diversidades existentes tanto na formação de sua população, quanto na formação de suas tradições nas diferentes regiões. Nessa direção afirmava que a permanência de uma concepção dessa natureza era nociva a estruturação de uma unidade nacional arduamente por ele defendida.

A última fala proferida ao Congresso Nacional pelo grupo dos Renovadores foi realizada por Manoel Lourenço Filho⁶, sua exposição ficou marcada pela referência técnica que trazia, afirmando que a política educacional era fundamental para determinar a questão do ensino. Concebia essa política como essencial e reguladora do ensino primário que analisava ser fundamental para o avanço do país.

⁶Fundador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ocupou o cargo de diretor do Departamento Nacional de Educação e foi representante do Brasil no Conselho Cultural Interamericano, sediado no México.

O ensino primário garante a “homogeneização básica” da sociedade, permitindo prosperar a igualdade entre os cidadãos. Este precisa atingir não somente a gratuidade e a obrigatoriedade, mas a universalidade da oferta educativa. O momento seguinte, de complementação dos estudos para adolescentes e jovens em idade escolar, destaca-se não mais pela homogeneização do primário, mas pela diversificação, de acordo com os interesses e as aptidões dessa faixa etária. Esse movimento típico da educação básica deveria ser levado em conta na elaboração de toda a política educacional. (MONTALVÃO, 2011, p. 125).

Em sua análise, Lourenço Filho, não fez seu debate polarizando a discussão centralização/descentralização, a tônica de seu pronunciamento esteve focalizada no entendimento de que a educação deveria ser conduzida por ações objetivas e coordenadas. Essas dariam o enfoque a descentralização ou não, devendo-se guiar pelo bom senso. Chamou a atenção para a experiência de descentralização ocorrida no Brasil, no ensino primário, desde o Império, ressaltando a pouca eficiência das administrações locais em gerir a educação nos períodos republicanos até aquele momento observados. (MONTALVÃO, 2011).

A problemática da necessidade de planejamento para promover o desenvolvimento educacional que foi levantado por Lourenço Filho era possível de ser compreendida com a observação dos dados do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), relativos aos dados de matrículas e permanência na escola que eram ruins.

apontavam grandes distorções, a começar pelo déficit superior a dois milhões de matrículas no ensino primário em 1945, ou 40% das crianças fora da escola. O tempo de permanência na escola primária também era bastante reduzido, em média um ano e quatro meses até a evasão, um dos menores índices do mundo, equivalente a regiões mais pobres da África. O ensino secundário que, segundo informou Lourenço Filho, cresceu mais de cinco vezes de 1933 até 1945, era dependente das escolas particulares, detentoras de 85% das matrículas. (MONTALVÃO, 2011, p. 126).

Na pauta de sua discussão estiveram ainda incluídas as mudanças na estrutura econômica que promoveram a passagem de uma economia agroexportadora para uma economia urbano-industrial que fazia com que a educação necessitasse de adequação para inserir a população nas novas demandas do mundo do trabalho, buscando a integração do indivíduo para a ocupação produtiva.

Após a exposição dos educadores da ABE na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, alguns deputados apresentaram seus relatórios parciais sobre o projeto em análise, entre os anos de 1952 e 1953. Questões sobre o ensino profissional, sobre as disposições gerais e transitórias, o ensino secundário e questões referentes às emendas propostas pelos membros da comissão que envolviam discussões relativas a retirada do exame

do Estado, a introdução do latim, maior descentralização do ensino, foram analisadas. De maneira geral, as disposições enunciadas mantinham o caráter centralizador e defendiam veementemente a presença da doutrina cristã no desenvolvimento educacional do país.

Mesmo diante de toda discussão sobre a necessidade de uma LDB que garantisse avanço para a educação, a questão política interpunha-se de forma efetiva. A influência de Gustavo Capanema era bastante consolidada no Governo Vargas, ele tinha muita força política e isso se refletia do domínio que exercia frente a bancada governista no legislativo brasileiro, mesmo sendo do PSD e o poder executivo liderado por um político do PTB. Nesse sentido, impunha a extensão de seu domínio em diversos segmentos, entre eles, sobre a Comissão de Educação e Cultura que havia sido presidida durante o período de 1951-1956, praticamente por representantes do PSD. (MONTALVÃO, 2011).

O poder político de Gustavo Capanema em diversos setores do legislativo foi determinante para a paralisação do andamento da LDB entre 1951 e 1956. A desimportância dada a lei e seu relativo abandono teve empenho direto de Capanema que garantiu o posicionamento da Comissão de Educação e Cultura sempre favorável aos seus interesses, inclusive angariando votos de congressistas de partidos de oposição.

Havia uma lentidão no andamento do projeto que era criticada pelos deputados da UDN, oposição ao partido que detinham a maioria na Câmara. Nesse sentido, o deputado udenista Carlos Lacerda, em 1955, solicitou a reconstituição do projeto original. Em 1956, sob requerimento para discussão da matéria, os deputados da oposição, solicitaram urgência para discussão da LDB que tinha seu atravancamento estabelecido pelo deputado Gustavo Capanema. Entretanto, nesse período, novos embates que continham teor altamente político trouxeram novamente ao centro dos debates a LDB, pois, passou-se a compreender que não se tinha somente uma discussão técnico-pedagógica atrasando o processo de análise e aprovação da lei, tinha-se uma disputa política partidária “engessando” os trabalhos. (VILLALOBOS, 1969).

O fim do Governo Vargas em 1954, com a morte do presidente, permitiu um outro cenário político no Brasil. O Governo de Café Filho trouxe mudanças em diversos setores, concedendo maior influência a UDN, o que foi benéfico para a tramitação da LDB, pois nesse contexto, o deputado Carlos Lacerda solicitou andamento ao processo com a reabertura da mensagem presidencial nº 605 de 1948. (MONTALVÃO, 2011).

A partir do início, em 1956, do Governo Juscelino Kubitschek, o deputado Gustavo Capanema perdeu a liderança do partido na Câmara. Ao mesmo tempo, as discussões sobre a LDB passaram a ocorrer sob o comando de deputados da UDN, conduzindo o deputado José

Eduardo Prado Kelly a pronunciar-se no Congresso mencionando a postura do Deputado Gustavo Capanema como responsável pelo não andamento do projeto de lei que se referia as Diretrizes de Bases da Educação.

Em sua retórica, o ex-líder do PSD mostrou a sua intencionalidade política de veto sobre o projeto de LDB, evidenciando que o retardo na tramitação era uma retaliação ao conteúdo do projeto de lei que julgava ser de cunho fortemente político, não servindo às necessidades brasileiras e que buscava desqualificar a política de Educação do Estado Novo. Percebe-se que as intenções políticas pessoais determinavam as orientações sobre o não avanço da Lei de Diretrizes e Bases, impedindo assim a reforma do ensino no Brasil. Não havia uma preocupação com o interesse da população, mas com os interesses pessoais, apenas.

2.2 A aprovação da LDB: o substitutivo Clóvis Salgado

Em maio de 1957, sob o número 2.222-57, o projeto de LDB teve retomada as discussões em plenária na Câmara. Entretanto, esse movimento, era lento e sem o devido prestígio necessário para sua rápida tramitação, não havia interesse dos partidos e apenas havia exposições mais gerais sobre as temáticas da educação nacional e proposituras de emendas sem efetivas mudanças, fatos que fizeram o projeto de lei retornar à Comissão de Educação e Cultura e permanecer estagnado.

Alguma mudança no cenário que correspondia a LDB somente foi observada com a visita do então Ministro da Educação, Clóvis Salgado, à Comissão, ao final de 1957, trazendo consigo um novo documento de Diretrizes e Bases, que ficou intitulado de substitutivo e trazia em sua estrutura uma aproximação com o anteprojeto de 1948, já que havia sido elaborado pelos membros da ABE. Mesmo diante dessa condição, entendendo a existência de uma semelhança entre os projetos, afirmava o Ministro que no documento que apresentou tinham sido evitados os extremismos entre as concepções referentes a centralização/descentralização dos sistemas de ensino, reafirmava o direito da família no processo educacional, consentia a existência de escolas particulares, propunha uma nova organização para o ensino primário e secundário e redefinia a gestão de recursos para educação. (VILLALOBOS, 1969).

O Ministro da Educação Clóvis Salgado ressaltou a relevância do Projeto de LDB como importante instrumento que possibilitaria ao jovem brasileiro a abertura das escolas. Ressaltou também a necessidade de não se uniformizar as escolas brasileiras em virtude de

termos padrões culturais, econômicos e sociais diversos e que requeria, no âmbito da educação um respeito a essas realidades. (RBEP, 1958).

Nessa direção, Fernando de Azevedo punha novamente em debate a questão da descentralização reafirmando a necessidade desse processo ocorrer no país. Apontava essa questão como a grande temática a ser refletida no Congresso, discussão essa que já vinha sendo polemizada desde o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930. Assim, mostrava que descentralização era necessária para adaptar o Brasil à sua própria realidade de extensão territorial.

A organização da educação brasileira sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às necessidades regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de grande eficiência, tanto em intensidade como em extensão. (AZEVEDO, 1958, p. 240).

A participação do Ministro Clóvis Salgado na Câmara dos Deputados trouxe novamente para o centro dos debates as questões da educação brasileira, principalmente no que se referia as situações que envolviam o ensino primário e secundário⁷. Com a proposta de extensão do curso primário, a iniciativa privada, amplamente dominada pelo grupo católico⁸, contestou a possibilidade de uma primazia do público, e atentava contra a probabilidade de perdas que poderia sofrer tanto em termos econômicos, quanto religiosos, pois, a ideia de extensão gratuita do ensino público avançava. (VILLALOBOS, 1969).

O período político/econômico tinha relação direta com a intervenção público/privada que se materializava com a política desenvolvimentista do Governo Kubitschek, a criação de estatais e a estabilidade econômica trouxeram uma nova compreensão sobre o Nacionalismo e passou a exigir a presença de intelectuais na condução das questões governamentais. Essa perspectiva conduzia a um entendimento da necessidade de garantia da democratização da

⁷Sobre o ensino primário e médio propunha-se agora[...] a fixação de seis séries anuais para o primário, quatro elementares e duas complementares, podendo estas, eventualmente, cumprir as funções das duas primeiras séries do ginásio; estas, por sua vez, seriam comuns a todos os alunos, nos estudos teóricos e práticos, para que a diversificação só se iniciasse aos treze anos, nos diferentes ramos do ensino médio, todos com o nome igual de ginásio e colégio. (VILLALOBOS, 1969, p.81).

⁸ O intelectual católico Gustavo Corção foi o mais expressivo nesse período, em suas publicações convocava as lideranças católicas a uma reação e defesa da chamada liberdade de ensino. (VILLALOBOS, 1969, p. 83.).

educação e cultura, para o fortalecimento dos ideais democráticos que eram referendados pela compreensão de modernização que surgiu no país. (MONTALVÃO, 2011).

Nesse contexto, ocorreu o crescimento do papel das Ciências Sociais no Brasil e sua relação com a educação. Essa formulação incidiu diretamente a necessidade de ampliação da discussão sobre a Educação brasileira em que tinha grande força o grupo dos renovadores, que em seus discursos amplificava a necessidade de garantir uma educação para todos, gratuita e universal.

Compreender a educação desta forma seria uma vitória contra a herança antidemocrática do Estado Novo, que concebia a legislação com o poder de determinar a qualidade da educação escolar, pelos critérios do reconhecimento estatal. Essa mudança conceitual iria fortalecer “o desejo de oportunidades educacionais, facultando a organização de escolas na medida das forças locais, a serem julgadas pelo seu mérito”. O desejo de Anísio Teixeira era o de ver a organização escolar livre dos entraves burocráticos, pois somente assim ela poderia contribuir de forma efetiva para a democracia. (MONTALVÃO, 2011, p. 166).

A força católica, no intuito de defender a liberdade de ensino, foi expressiva e se fez sentir a partir da exposição do Alto Clero, com denúncias que atingiam diretamente as posturas de Anísio Teixeira. A Igreja o acusava de, sob inspiração socialista, negar os princípios da família na condução da educação e, dessa forma, influenciar toda a concepção sobre educação existente no documento substitutivo existente na Câmara Federal, que havia sido posto para apreciação. Os defensores do pensamento religioso afirmavam que o Estado não poderia ultrapassar as esferas de ação retirando os direitos da família e da religião, tendo em vista que essa última estava enraizada na história do país.

Esse projeto conciliador foi analisado por Antônio Almeida Júnior após a problemática social estabelecida entre os que defendiam o controle do Estado na condução da educação brasileira e aqueles que defendiam que todo direcionamento educacional deveria ser determinado pela família, numa clara apologia ao uso do público pelo privado.

Em sua colocação, Almeida Júnior (1959), destacou no que se referia aos títulos II e III, sobre o direito à educação e à liberdade de ensino que o projeto conciliador reafirmou que a educação dos filhos seja direito da família. Afirmou em sua discordância do termo direito, que na verdade o que deve ser empregado é dever da família. Ele explicita que nos anos iniciais de vida da criança, a família é essencial, porém, a partir de certa idade, é o Estado que se torna responsável, tendo em vista que o papel social da escola vai se erigir como forma colaborativa. Nesse sentido, a “fórmula” liberal exposta, assegura o direito da criança à educação e o dever dos pais de assegurá-la.

O articulista atribuía direitos e deveres aos atores coletivos que formam a sociedade civil. A educação da prole, considerada um assunto da alçada do privado, deveria ser orientada pelos pais, que são aqueles que possuem a responsabilidade da criação. O direito da família educar procede do dever dela pela educação dos filhos. Essa responsabilidade deveria ser inteiramente compreendida pela família cristã, conduzida e orientada pelo clero. O Estado possui o dever de organizar e proteger a sociedade, mas não é de sua natureza intervir na educação. Se o faz é pela aquisição de um direito, não pelo cumprimento de um dever. Entretanto, não conseguindo dar conta de toda a educação, as famílias têm a sua função complementada pela escola, ainda mais no que se refere à instrução. A escola é, portanto, uma instituição auxiliar da família, cumpre uma função delegada por ela, que é uma função pública, mas que não pode ser assumida inteiramente pelo público-estatal. (MONTALVÃO, 2011, p.178).

Nesse entremeio, a Comissão de Educação e Cultura concluiu o parecer sobre o projeto 2.222-57 reunindo todas as emendas e substitutivos apresentados até aquele momento, após sua retomada em 1957. Segundo Villalobos (1969), o substitutivo aprovado pela Comissão trazia uma estrutura semelhante a do projeto original, atendia as sugestões dos educadores da ABE e aos interesses da escola particulares. Nessa conjuntura, o Ministro se pronunciou expondo a necessidade de observar os títulos da LDB que geravam maiores polêmicas.

No título II, o substitutivo de 1957 procurava “acentuar os objetivos humanos da educação, e o direito primordial da família de promovê-la e acompanhá-la de perto”. Nos títulos III e IV, aceitava-se a competência dos estados e do Distrito Federal para organizar os seus sistemas de ensino, mas ficava firmado que “a União poderá limitá-los com os freios da Lei de Diretrizes e Bases”. Quanto ao título VIII, afirmou Clóvis Salgado, o projeto se propunha a “diversificar os cursos de grau médio, pois há muito deixou de ser uma simples passagem para o desempenho de numerosas funções mais ou menos especializadas, que a economia industrial moderna vai diversificando”. (MONTALVÃO, 2011, p. 168).

Para atender aos anseios da Igreja quanto a manutenção de seus princípios e condução do ensino privado, a Comissão aprovou um substitutivo que dava a certificação da permanência do ensino religioso como necessário nos fundamentos da educação brasileira, ao mesmo tempo agia de forma segregadora ao limitar ao cristianismo esse postulado, alijando todas as outras confissões religiosas do ensino. Contudo, no mesmo documento garantia o direito a educação a todos sem distinção. Portanto, avalia-se que as pretensões liberais, de um ensino laico, foram suprimidas e todas as garantias para a expansão da iniciativa privada foram concedidas. (VILLALOBOS, 1969).

Almeida Júnior (1959) menciona que a discussão sobre o monopólio do ensino que estava efervescente no projeto conciliador tinha relações com a promulgação de bolsas de ensino garantidas pelo poder público. Nesse sentido, as diferenças entre as concepções de

projetos de LDB tornaram-se mais plausíveis, o antagonismo é colocado nitidamente compreendendo-se que havia um assédio dos grupos particulares pelo dinheiro público. Ficou exposto que a partir dessa política de bolsas de estudo, a discrepância educacional brasileira se sedimentou de forma crucial, pois, acentuou-se a separação já existente entre uma educação para as classes favorecidas que selariam seu poder com o uso do dinheiro público, numa clara segregação em que não se pensaria em investimentos para garantir a educação da população pobre, a não ser o básico a ela permitido. Seria retirado o direito a remodelação do ensino público para melhorar as condições de acesso aos mais necessitados. É nessa linha de análise que os dois projetos são delineados e que a crítica, ao chamado monopólio do ensino pelo Estado, está acentuada, pois, a concepção liberal acreditava que os investimentos em educação deviam estar alicerçados para a população e não somente para um grupo já privilegiado. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959).

A crítica ao pensamento liberal que afirmava ser a educação uma esfera que deveria ser livre do prisma religioso era alvo constante dos ataques católicos. O que se pretendia era a garantia da liberdade de ensino, sob justificativa dos direitos da família, estando oculta a disputa financeira, pois, pleiteava-se que a lei desse a iniciativa privada o direito de ser financiada pelos recursos públicos, daí a necessidade do Estado atuar como força supletiva garantindo os meios materiais para a família gerir a educação para os filhos.

Descentralizar e libertar o ensino dos obstáculos burocráticos e fiscais não queria dizer agora, como pensavam os educadores liberais desde 1930, a criação de condições para a diversificação da cultura, a multiplicidade de exigências pedagógicas, a flexibilidade e a variedade de cursos, a participação na tarefa educativa de todas as forças sociais. Significava, antes de tudo, a proteção dos interesses da escola particular. E do ponto de vista da liderança católica queria dizer também a garantia da manutenção do apostolado religioso nas escolas, motivo maior da unidade nacional. (VILLALOBOS, 1969, p. 93).

Conforme análise de Montalvão (2011), o grupo católico detinha o domínio de orientação moral e espiritual do país. Sua proposta de educação reforçava a propagação de sua doutrina que se espalhava pelas esferas política e ideológica dos círculos que comandavam a sociedade.

A escolarização católica atingia principalmente a classe média e alta, vinculando-se a colégios de ensino secundário que ofereciam uma sólida formação humanística e preparatória ao ensino superior. A ampliação do quantitativo de escolas públicas de grau médio era visto com desconfiança pelos responsáveis destas instituições de ensino e suas associações de classe. Nos encontros e seminários patrocinados por eles, predominaram manifestações contra o monopólio do ensino pelo Estado e pela liberdade dos

particulares ministrarem a educação escolar sem maiores interferências do poder público. (MONTALVÃO, 2011, p. 172).

Essa colocação nos permite compreender que a disputa pelo poder e pela manutenção das estruturas arcaicas de negação de direitos ao menos favorecidos, com a perspectiva de continuar a manter suas bases de poder ideológico e de fonte de recursos, fizeram os católicos manterem-se amarrados contra a negação de uma maior liberdade de ensino via escola pública. Essa postura centralizadora, sustentada no direito da família como detentora da escolha da educação dos filhos, se consolidou como empecilho ao acesso de milhões de crianças a uma educação pública e gratuita, tendo em vista que a proposta católica visava a manutenção do privatismo, mesmo que o discurso fosse por um viés diferente.

Entretanto, o pensamento católico propalado pelos intelectuais de sua linhagem defendia a ideia de que o Estado não deveria ter tamanho poder decisório no que concernia a educação. Afirmava que não era da natureza do Estado a função educativa, pois esse processo era biológico, moral e cultural, logo, próprio da família, ou seja, privado. Compreendiam que, o direito de educar não precedia ao dever de educar. Dessa forma, o poder público não possuía status suficientemente avalizado para assumir um papel que não lhe era inerente.

2.3 A aliança Estado – Igreja – Burguesia e o discurso da privatização como instrumento da des(formação) da classe operária

No contexto da questão entre o público e o privado, o deputado da UDN, Carlos Lacerda retomou no Congresso a discussão sobre a LDB que estava sem avançar no processo de tramitação. O deputado teceu críticas ao, até então, projeto atual 2222/57 e levantou questões sobre a permanência do centralismo na educação brasileira, mesmo sendo a atuação no Governo Juscelino Kubitschek menos voltada para essa configuração com a presença de pensadores liberais nas ações do Ministério da Educação. Carlos Lacerda apresentava afinidade com o pensamento renovador, contudo, era um forte crítico do dualismo firmado na educação e entendia isso como resultado do poder conferido ao Estado gerando um totalitarismo na escola, devido à forte burocratização gerada. Assim, acreditava que o Estado deveria ausentar-se da condução do ensino. (MONTALVÃO, 2011).

Essa compreensão afastava-se do entendimento dos renovadores que eram contrários a burocratização, mas totalmente a favor do Estado como gerenciador do processo educativo. Nesse sentido, o deputado Carlos Lacerda não corroborava com essa concepção e acabou assumindo o privatismo como saída para a efetivação da LDB.

A partir desse diagnóstico, o enfrentamento proposto por Lacerda aos resquícios dos “tempos de Capanema” iria seguir um caminho oposto aquele dos educadores liberais, responsáveis pelo substitutivo do MEC de 1957. A fim de romper com o centralismo e o dualismo totalitários, Lacerda propôs a liberdade de ensino e a ação da iniciativa privada para aumentar o número de vagas no ensino fundamental. A inclusão dos alunos carentes na rede de escolas particulares deveria ocorrer por via das bolsas de estudo pagas com o dinheiro dos impostos. A maior parte da responsabilidade pelos serviços educativos ficaria com as escolas confessionais, cabendo às associações de pais fiscalizarem a aplicação dos recursos. (MONTALVÃO, 2011, p.179).

O substitutivo Lacerda incluído no projeto 2.222-A/57, segundo o próprio deputado, autor do documento, direcionava-se para a liberdade de ensino, tendo sido produzido por seus assessores, todavia, seus postulados correspondiam de forma, em muitos pontos, idêntica aos resultados do Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares, ocorrido em 1948. (VILLALOBOS, 1969).

O texto em apreço, no título II (O Direito de Educar), esclarecia os motivos que levaram à sua elaboração. Assentadas as idéias de que a educação “é direito inalienável e imprescritível da família” e de que a escola é, fundamentalmente um prolongamento e uma delegação” dela (arts. 3º e 4), para que esta, “por si ou por seus mandatários”, pudesse desobrigar-se do encargo de educar a prole, competiria ao Estado “oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino gratuito” (art. 5º). O título seguinte, versando sobre a liberdade de ensino, dizia-nos de que perspectiva era o problema considerado. Firmado o direito paterno de prover, “com prioridade absoluta”, a educação dos filhos, e o dos particulares de comunicarem a outros seus conhecimentos, vedava-se ao Estado “exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino” (art. 6º). Para que este perigo nunca viesse a ocorrer, dispunha o artigo seguinte que o Estado outorgaria “igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares” pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino, pela distribuição proporcional das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares, pelo reconhecimento, para todos os fins dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares. (VILLALOBOS, 1969, p. 103).

O substitutivo Lacerda trouxe em seu texto a regulação da educação brasileira fazendo referência a todos os itens que eram considerados delicados para a aprovação das diretrizes e bases no Brasil. Em seus títulos abordava os diversos assuntos debatidos desde 1948, que foram escritos e reescritos, contudo, sua “linha condutora” tinha o intuito de atender às demandas da iniciativa privada fortemente ligada à Igreja Católica.

Os principais títulos do Substitutivo foram estruturados para dar sustentação aos anseios dos interesses políticos em questão naquele período. Dessa forma, é possível analisar que a construção dos textos obedecia ao discurso que favorecia ao uso do público pelo privado, mesmo que não aparecesse de forma tácita as devidas colocações. Era possível

observar estas posições ao verificar os itens: da liberdade de ensino, da assistência complementar pelo Estado às escolas, da administração do ensino com poder limitado ao Estado, das disposições relativas aos três níveis de ensino, entre outros aspectos. Todos apresentavam alguma derivação que suscitava a defesa do privado, que era a marca do Substitutivo encampado pelo Deputado Carlos Lacerda que associava particular e religioso sob o esteio da defesa do direito da família.

[...] para que fôsse possível justificar razoavelmente o amparo financeiro do Estado as escolas particulares, seria preciso arquitetar uma doutrina que, posta a família como último elemento constitutivo da sociedade [...] Nesse sentido, Lacerda entendia a escola como “órgão supletivo e colaborador da família”, por isso que não se tratava de “impor obrigações aos pais e sim de impor os pais obrigações ao Estado”. (VILLALOBOS, 1969, p. 107).

Não se poderia evidentemente, defender abertamente interesses financeiros das escolas particulares ou as conveniências ideológicas de uma confissão religiosa. Por isso, alegava-se o então o direito da família de escolher o gênero de educação a ser dada à prole, pois o amparo seria dado a ela e a ninguém mais, o que conferia, convenhamos, muito maior dignidade ao argumento. (VILLALOBOS, 1969, p. 108).

A mudança de Carlos Lacerda em relação a compreensão de como deveria ser estruturada a LDB reorientou os trabalhos no legislativo, de apreciador de uma renovação, passou a levantar a bandeira dos interesses dos setores privados da educação. Esse ponto foi fundamental na submissão de seu substitutivo à Câmara Federal. Sua postura demonstrou a permanência do conservadorismo latente das camadas sociais privilegiadas do país, assumia uma concepção de vanguarda, desde que não ferisse os seus postulados das classes dominantes.

A cultura política udenista ficou conhecida pelo moralismo, o combate à corrupção e o zelo pelos bons costumes da vida pública. Lacerda entendia que o Brasil precisava de elites virtuosas, de boa índole moral para conduzir os destinos do país. Não era a escola pública, no seu ponto de vista, que iria formar essa elite, nem mesmo o eleitorado capaz de votar nela. (MONTALVÃO, 2011, p.179).

O período econômico vivenciado naquele momento era definido pela chamada modernização econômica, essa conjuntura reforçava o anseio elitista da sociedade brasileira de manutenção das estruturas segregacionistas. Se de fato, houvesse interesse em possibilitar maior igualdade social, não haveria de forma tão estruturada uma coalizão entre o poder legislativo e a Igreja no sentido de garantir a perpetuação da iniciativa privada em detrimento do público, e, com isso, a negação do direito a educação, aos milhões de pobres, de forma tão consentida.

Anísio Teixeira (1959), ao analisar a questão referente a LDB relacionada ao substitutivo proposto pelo udenista Carlos Lacerda, expõe as manobras articuladas naquele período para garantir a manutenção das estruturas, que o autor considera arcaicas, até então, vigentes no país no que se relacionava a constituição de uma mudança na esfera educacional. Sua compreensão trouxe à luz a repetição do que há séculos se observava nessas terras quanto às tendências de reprodução dos velhos hábitos de desvirtuação do que se deveria ser, para o favorecimento de pequenos grupos apegados ao poder.

Especificamente nessa questão, suas ponderações mostram como houve uma projeção discursiva para o convencimento da necessidade de garantir a continuação do privado, em detrimento do público, sob a tutela do Estado. Toda a argumentação esteve circundada pela garantia de uma educação pautada pelo direcionamento da família. Esse foi o lastro que na concepção de Anísio Teixeira deu substância para permitir essa discussão no processo de tramitação da primeira LDB.

De acordo com Anísio Teixeira (1959), historicamente o Estado brasileiro não teve, desde seus inícios, uma preocupação com um sistema educacional. A resistência em construir uma política de educação é oriunda da época colonial, em que o Estado, no máximo, organizava as instituições de ensino. A partir do período republicano, formulou-se um sistema em que se estabeleceu uma segregação: escola primária e profissional para os menos favorecidos e escola secundária, de caráter privado com concessão pública, para os abastados.

O crescimento do acesso ao ensino secundário deu a perspectiva de mudança em nosso sistema de ensino, naquele momento, que seria transmitido pela LDB, dando ao Estado a possibilidade de romper com o dualismo vigente. Anísio Teixeira (1959) fez a crítica ao substitutivo em tela a partir da possibilidade de fim do sistema segregatório existente na educação brasileira. O Estado, com a aprovação da LDB, passaria a ser a fonte mantenedora da estrutura educacional por inteira, do ensino primário ao ensino superior, por anos desprivilegiados nas políticas de Governo do país, seja enquanto colônia ou república. Retiraria a exclusividade dos empreendimentos particulares na oferta de escolas secundárias que favoreciam apenas a quem podia arcar com os custos.

Contra isto é que agora se levanta o projeto de lei de Diretrizes e Bases, promovendo a oficialização dos colégios particulares e o reconhecimento do seu direito de participar dos órgãos de direção do ensino. À primeira vista, parece que a tendência é de o particular se fazer público. Mas, se aprofundarmos a análise, vemos que o particular não é convocado a agir com público, mas muito pelo contrário, é convocado a participar dos órgãos, públicos, no caráter de privado e para representar, dentro do público, o

privado. Ora, isto é, exatamente, dar ao privado as regalias do público. (TEIXEIRA, 1959, p. 28).

Não há nada mais fértil nem mais sutil que a iniquidade. O dualismo da sociedade brasileira não se conforma em desaparecer. Com o crescimento da classe média e a continuação da mobilidade social vertical, certo mimetismo dos novos elementos que estão a integrar essa nova classe média leva-os a reproduzir as atitudes de privilégio da reduzida e aristocrática classe superior, em vias de extinção. Com efeito, um sistema privado de educação oferece, indiscutivelmente, muito mais facilidade para o respeito a situações adquiridas e privilegiadas do que um sistema público, cujo áspero caráter competitivo tem seus aspectos desagradáveis. (TEIXEIRA, 1959, p. 28).

A crítica estabelecida aponta para a estruturação de privilégios para a classe média em formação que não se mostrava com condições de manter a educação privada para seus filhos. A ratificação do substitutivo em tela se constituía como a sustentação do privado, ou seja, a permanência das regalias pelas classes mais favorecidas, desviando o investimento que deveria ser maciço para o ensino primário. A configuração de privilégios na história do Brasil é uma repetição temporal que se naturalizou. Observa-se que, a educação nacional em seus pormenores já apresentava os mesmos status dos atuais capítulos, ou seja, o favorecimento, o clientelismo e uma relação de banditismo pautada na consecução de interesses com o orquestramento de uma categoria política incapaz de garantir à população, à coletividade, o que lhes era de direito.

Isso não significa afirmar que o Estado era a garantia plena do direito, ou a plenitude da bondade social, porém, como aponta Anísio Teixeira, este nunca fora mantenedor de um processo educacional no Brasil. Carlos Lacerda ao fazer seu substitutivo deixava transparecer que a educação brasileira era regida pelo Estado. Sua crítica ao domínio, ao monopólio estatal da educação, como uma força negativa que impedia a presença sacrossanta da família no desenvolvimento da educação nacional se estabelecia para escamotear seu real interesse politiquês e o favorecimento das entidades privadas no ensino.

O substitutivo Lacerda reacendeu as discussões relativas a LDB incisivamente, dando notoriedade política e maior amplitude midiática. Diante das colocações feitas pelo deputado Carlos Lacerda em relação ao Ministério da Educação, que estaria usando de seu poder para garantir a monopolização do ensino pelo Estado, através de seus dirigentes, o grupo dos renovadores escreveu um manifesto, de autoria de Fernando de Azevedo, em 1959, em defesa da escola pública, abrangendo a realidade educacional do país e contra as forças da Igreja Católica e os donos de escolas particulares. (MONTALVÃO, 2011).

O texto do projeto de LDB encaminhado à votação na Câmara, pela Comissão em dezembro de 1958, não foi de fato posto em plenária para aprovação. Divergências entre os

deputados Carlos Lacerda e os deputados membros da Comissão de Educação e Cultura, se estabeleceram, pois, partes consideráveis das medidas do Substitutivo Lacerda não haviam sido aproveitadas no texto da Comissão. Assim, o deputado Carlos Lacerda solicitou adiamento de 48 horas para nova sessão de votação. Este fato desagradou os deputados da Comissão que entendiam que, caso fosse concedida a solicitação de Lacerda, o projeto somente voltaria à discussão e votação em plenária em 1959, pois, aquela sessão era a penúltima do ano de 1958. E, assim se fez. (VILLALOBOS, 1959).

As orientações para a educação postas nesse substitutivo compreendiam o que já havia sido exposto no projeto de 1948 e no Substitutivo aprovado na Câmara em 1958, nesse sentido, era definido o entendimento sobre o “Direito à Educação”. Em relação ao título “Fins da Educação”, não se corroborava com a compreensão da cristandade como concepção para a diretriz educacional. No que era referente à “Administração da Educação”, pôs o Conselho Nacional de Educação como responsável pela cooperação ao papel exercido pelo ministro. Quanto aos níveis de ensino, o âmbito primário era entendido como uma necessidade urgente e o superior, em qualquer instância de sua estruturação deviam ser entendidos como submetidos ao CNE e ao Ministro da Educação. (VILLALOBOS, 1969).

As pressões exercidas pela grande mídia fizeram o deputado Carlos Lacerda recuar em seu primeiro substitutivo, encaminhando um segundo a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, porém, sem muitas alterações, apenas com uma melhor estruturação no que se referia a liberdade de ensino. Nesse novo documento, o deputado apontava o Estado com um papel de criador e mantenedor de escolas em caráter supletivo, em que a iniciativa privada não tivesse muita força para atuação. Essa propositura iria ser apreciada por um novo quadro de deputados que necessariamente não estavam, em sua maioria, ligados ao PSD e a UDN, como em épocas anteriores. Apesar de juntos esses dois partidos ainda serem bastante representativos e manterem um pouco mais de cinquenta por cento (nove de um total de dezessete) das cadeiras da Comissão de Educação e Cultura. Isso significou o crescimento de outros partidos políticos, cuja representatividade urbana era bastante considerável, tendo em vista que os dois maiores (PSD e UDN) eram fortemente ligados ao conservadorismo rural. Essa nova formação do parlamento indicava um maior jogo de alianças. (MONTALVÃO, 2011).

Para entender a tramitação da LDB na Câmara Federal nesse período, a partir do Substitutivo de Carlos Lacerda, é fundamental compreender o cenário político brasileiro fortemente influenciado por instituições como a Igreja Católica, ou por relações de amizade, ou pela troca de favores. Esse aspecto era determinante para visualizar o posicionamento dos

deputados e a formação de coligações movidas por interesses. Não havia unicidade quanto ao entendimento do projeto, havia o grupo que apoiava o pensamento relativo a liberdade de ensino fortemente apoiado pelo catolicismo, o grupo contrário cuja maior influência entendia a necessidade do Estado na condução da educação e o grupo dos que acreditavam numa conciliação entre os projetos.

Segundo Montalvão (2011), havia uma preocupação do grupo dos renovadores em relação ao discurso da descentralização levantado por Carlos Lacerda que favorecia o setor privado. E, nesse sentido, a tendência desses intelectuais que lutavam pela formação da escola pública, era de moderação, para evitar perdas como as que haviam ocorrido no passado com temas como o Conselho Nacional de Educação. Assim, ao mesmo tempo em que estabeleciam a crítica contra o avanço do privatismo na educação, tentavam assegurar o direito à educação para as massas, via escola pública e procuravam mostrar essa necessidade, pontuando como o avanço educacional ocorreu em diversos países a partir do poder estatal.

Ressaltavam que a iniciativa privada não teria condições de substituir o poder público no processo de estruturação da educação brasileira e, ao mesmo tempo, não deveria a ação estatal custear uma educação privada. Dessa forma, mostravam, nas entrelinhas, que o discurso da descentralização, pretendida e defendida pelo deputado Carlos Lacerda, era problemático. Entretanto, tendo em vista a construção de um diálogo em favor da LDB, o grupo dos renovadores preferiu a fórmula conciliatória para impedir maiores avanços do Substitutivo Lacerda que impregnava a discussão, com afirmações sobre o monopólio do ensino pelo Estado, como verbalização oficial dos interesses das classes mais abastadas apoiadas pela Igreja Católica.

Mesmo sob essa discussão, o debate no Congresso também foi conduzido com relevante atenção posta a partir das mudanças ocorridas no cenário político/econômico brasileiro que, permitiu o surgimento de uma nova questão com a política do Governo Juscelino Kubitschek: a relação entre educação e economia, a partir da política desenvolvimentista. Diante dessa nova realidade, passou-se arquitetar os debates educacionais como essenciais desde que postos no esteio dessa política de Estado e Governo. A educação deveria estar pautada para esse fim, dessa forma, todos os recursos somente poderiam ser direcionados dentro de uma lei que atendesse às demandas da realidade do plano econômico brasileiro.

Nesse contexto, segundo Villalobos (1969), o deputado Santiago Dantas afirmava que o projeto de lei aprovado pela Comissão de Educação e Cultura não se coadunava com os interesses nacionais, pois, dava à descentralização uma força que descaracterizava a

necessidade brasileira naquele momento da história. Em sua análise, o projeto em questão provocava uma fragmentação do sistema de educação e negava ao Governo Federal, desse modo, uma coordenação mais efetiva dentro dos padrões que economicamente o país necessitava em termos de unicidade para a política desenvolvimentista.

2.4 A educação como projeto de desenvolvimento

Frente ao debate sobre a educação como medida de centralização/descentralização, foram questionados quais os princípios que se deveria buscar no projeto de ensino de um país: a educação como sustentação para o desenvolvimento ou o desenvolvimento como esteio para a educação, o desenvolvimento era o início ou o fim? Toda uma questão ideológica estava posta nessa discussão, inclusive sendo adotada por parlamentares daquele período que afirmavam que com base no modo de produção deveria ser definido o modo de pensar. (VILLALOBOS, 1969).

Essa perspectiva orientou os debates na Câmara Federal tendo concepções de parlamentares contra e a favor, entretanto, o que ficou como predominante foi a força dos argumentos do deputado Carlos Lacerda que expôs sua posição defendendo uma educação religiosa como definidora da concepção de homem e consequentemente a defesa da escola privada que foi valorizada nas emendas finais. De certo, predominou o que já estava posto anteriormente a manutenção dos interesses da Igreja Católica e da iniciativa privada.

Após a incursão de todos os substitutivos, em 1959, o projeto de LDB foi mais uma vez analisado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal onde o texto final, escrito por uma subcomissão⁹, em janeiro de 1960 foi votado e aprovado, tendo sido posteriormente encaminhado ao Senado. Segundo Montalvão (2011), o texto final da LDB, em sua redação, foi rearrumado para evitar o peso do idealismo religioso católico. O autor analisa que muitas expressões de linguagem cristã foram substituídas por expressões mais concatenadas com a Constituição Federal, o que para Villalobos (1969), não escondeu a predominância do interesse da religião e da Igreja.

Montalvão (2011) ressalta que apesar da tentativa de tornar o texto da LDB menos tendencioso, no que se refere a redação, a correlação de forças estava implícita podendo ser observada no conteúdo de alguns pontos do texto, o título “Liberdade de Ensino”, por exemplo, evidenciava essa intencionalidade. A inclusão desse título em um item da lei

⁹Compunham a Subcomissão os seguintes deputados: Lauro Cruz (relator), Aderbal Jurema, Carlos Lacerda, Dirceu Cardoso, Manuel de Almeida, Paulo Freire e San Tiago Dantas. (MONTALVÃO, 2011, p. 206).

reafirmava a força da Igreja contra a proposta de uma escola pública gratuita, pois, tal expressão é oriunda do Substitutivo Lacerda. Esse se constituiu em um aspecto do consenso público/privado que se estabeleceu na LDB após todos os conflitos estabelecidos.

Em relação aos “fins da educação”, não prevaleceu a concepção de vida cristã no texto legal, sendo substituído pela expressão: “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, posto no artigo 1º. Dessa forma, o entendimento que foi gerado coibia qualquer tipo de tratamento desigual por ordem de cunho religioso, político, filosófico e de raça. Entretanto, a lei dava brecha para os estabelecimentos particulares exercerem esse tipo de segregação ao não aceitar a todos indiscriminadamente. (VILLALOBOS, 1969, p. 136/137). Como é possível de observar no quadro 3 houve um ajustamento entre o Anteprojeto de 1948 e o Substitutivo Lacerda, no que se referiu ao item “dos Fins da Educação”

Quadro 3 – Comparação do Artigo dos Fins da Educação no Anteprojeto de LDB, no Substitutivo Lacerda e na Lei 4.024/61

Dos Fins da Educação		
Anteprojeto 1947/1948	Substitutivo Lacerda	Lei 4.024/61
Art. 2º - A educação nacional inspira-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.	Art. 1º - A educação é a formação integral da personalidade segundo uma concepção da vida que respeitando os direitos fundamentais e a liberdade do homem, sempre orientada para o bem comum, promova o progresso da pátria e da humanidade.	Art. 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

Fonte: SAVIANI, Dermeval. 1996.

No que se referia ao “direito à educação”, afirmava o documento que, “é direito de todos e será dada no lar e na escola” (art. 2º), cabendo à família a escolha do gênero de educação a ser seguida por sua prole. A compreensão que daí se pôde retirar envolvia duas questões, a proliferação da escola pública como direito de todos e o amparo do Estado à escola particular, dentro das prerrogativas da lei que entendia a educação como extensão da família, sendo o Estado responsável exclusivo na falta dessa. (VILLALOBOS, 1969).

Conforme o quadro 4, o título “Do direito à educação”, no projeto original, apresentado pelo Ministro Clemente Mariani em 1948, o Estado era o grande responsável pela

garantia da educação à população, era de sua obrigação possibilitar o acesso a todos os níveis, obrigatoriamente o ensino primário e os demais níveis progressivamente. No substitutivo Lacerda, o Estado perde essa função, passando ela ser de direito da família, sendo complementada pelo Estado e subsidiado por ele em caso de impossibilidade do núcleo familiar. Na LDB, preponderou a conciliação entre os textos, concedeu à família o direito de definição sobre o tipo de educação dos filhos e determinou o ensino como obrigação do Estado e livre à iniciativa privada.

Quadro 4 – Comparação do Artigo do Direito à Educação no Anteprojeto de LDB, no Substitutivo Lacerda e na Lei 4.024/61

Do Direito à Educação		
Anteprojeto 1947/1948	Substitutivo Lacerda	Lei 4.024/61
<p>Art. 1º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.</p> <p>Parágrafo único – O direito à educação será assegurado.</p> <p>I – pela obrigação, imposta aos pais ou responsáveis, de proporcioná-la, por todos os meios ao seu alcance, às crianças e jovens sob sua responsabilidade;</p> <p>II – pela instituição de escolas de todos os graus, por parte do poder público ou iniciativa particular;</p> <p>III – pela variedade dos cursos e flexibilidade dos currículos;</p> <p>IV – pela gratuidade escolar, desde já estabelecida para o ensino primário oficial, e extensível aos graus ulteriores e às escolas privadas, mediante:</p>	<p>Art. 3º - A educação da prole é direito inalienável e imprescindível da família.</p> <p>Art. 4º - A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família.</p> <p>Art. 5º Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimientos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida.</p>	<p>Art. 2º - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.</p> <p>Parágrafo único – À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.</p> <p>Art. 3º - O direito à educação é assegurado:</p> <p>I – Pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;</p> <p>II – Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.</p>

Fonte: SAVIANI, Dermeval. 1996

“Da Liberdade de Ensino” foi um título criado, no dispositivo de Carlos Lacerda, e que entrou no texto final da LDB trazendo o entendimento de que a todos, na forma da lei, ficava assegurado o direito de transmissão de conhecimento, assim, proibia o Estado de monopolizar o ensino, concedendo a iniciativa privada uma representação nos conselhos de educação. (VILLALOBOS, 1969).

Esse item “Liberdade de Ensino”, foi instituído para dar atendimento a iniciativa privada, pois não constava no projeto original. Suprimiu-se “Dos Sistemas de Ensino”, existente no Anteprojeto de 1948. Já na Lei estabeleceu-se a conciliação entre as propostas anteriores mantendo o Título “Da liberdade de ensino”, como pode ser observado no quadro 5.

Quadro 5 – Comparação do Artigo dos Sistemas de Ensino/Da Liberdade de Ensino no Anteprojeto de LDB, no Substitutivo Lacerda e na Lei 4.024/61

Dos Sistemas de Ensino/Da Liberdade de Ensino		
Anteprojeto 1947/1948	Substitutivo Lacerda	Lei 4.024/61
<p>Art. 8º - A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.</p> <p>Art. 9º - A União organizará e manterá os sistemas de ensino dos Territórios, e bem assim o da ação federal supletiva, que se estenderá a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais.</p> <p>Art. 10 – O sistema federal e os sistemas locais poderão abranger todos os graus de ensino e todos os tipos de instituições educativas, devendo, porém, os últimos dar preferência ao desenvolvimento do ensino primário e médio.</p>	<p>Art. 6º - É assegurado o direito paterno de promover com prioridade absoluta a educação dos filhos; e o dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino.</p> <p>Art. 7º - O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:</p>	<p>Art. 4º - É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.</p> <p>Art. 5º - São assegurados aos estabelecimentos de ensino público e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins do estudos neles realizados.</p>

Fonte: SAVIANI, Dermeval. 1996

Para Villalobos (1969), esses três títulos iniciais da LDB davam ao ensino privado o direito de acesso ao recurso público e, ao mesmo tempo, garantia a sua existência sem

exigências a serem observadas quanto ao seu funcionamento, pois liberdade de ensino ficou restrita a garantia de funcionamento de escolas dessa natureza e, desse modo, as possibilidades de sua multiplicação ficariam vivas podendo abarcar um quantitativo muito maior de alunos, sempre nas dependências do Estado.

A intelectualidade brasileira fez a crítica às mudanças interpostas na LDB e mostrou o contraste entre o arcaico e o novo, entre o que se poderia definir como tradição e modernidade. A proposta de uma escola pública e gratuita, que fosse de acesso aos milhões de crianças se constituía como proposta de mudança social, logo, uma proposta de modernidade. Diferentemente, o conservadorismo católico representava a permanência das estruturas antigas, a continuidade da segregação já existente na educação brasileira.

A perspectiva de mudanças via educação, tinha para os pensadores brasileiros, na LDB, a possibilidade de uma ruptura com os modelos anteriores que se traduziam na expressão da segregação entre classes. A possibilidade de uma legislação que formulasse um sistema educacional que fosse de acesso a todos era a premissa de uma outra sociedade. Dessa forma, a LDB prefigurava como possibilidade de avanço educacional e social. Entretanto, o domínio privatista fez permanecer a manutenção do que já era comum e o financiamento da iniciativa privada com os recursos públicos, ou seja, não houve o avanço que deveria ter existido no contexto educacional brasileiro.

Para Montalvão (2011), seguindo o pensamento da intelectualidade brasileira, a LDB distanciava-se da realidade e dos problemas educacionais do país e sua ineficácia era resultante da conciliação que fazia com que se mantivesse a estrutura retrógrada. No período, diversas críticas foram feitas, pelos defensores da escola pública, inclusive com propostas de emendas de supressão de títulos ao que estava posto na lei. Contudo, sem efetivamente nenhuma mudança.

Em março de 1960, a LDB foi encaminhada ao Senado e após a passagem pelas diversas comissões, o projeto foi à discussão em agosto de 1961. Nesse período, houve ainda um novo substitutivo em defesa da escola pública¹⁰, que foi rejeitado e manteve-se todo o conteúdo anterior, a LDB – 4.024/61 - foi sancionada em 21 de dezembro de 1961.

¹⁰ Substitutivo do Senador Camilo Nogueira Gama (PTB/MG, tendo sido acusado de polarização ideológica em seu documento, foi acusado de imbuir ideais socialistas/comunistas em sua proposta. (MONTALVÃO, 2011). Novo substitutivo foi apresentado pelo Senador Camilo Nogueira da Gama, que sugeria a mudança integral do projeto aprovado pelos deputados. A Comissão de Educação do Senado rejeitou o documento sob a alegação de que o texto da lei, que já havia sido aprovado, continha a conciliação dentro do “jogo de poderes” envolvidos e que, o substitutivo de Nogueira da Gama favorecia somente o ensino público em detrimento do particular, dessa forma, nessa o que ficou consagrado na LDB, amparo legal a iniciativa privada do ensino. (VILLALOBOS, 1969).

2.5 A efetividade da lei 4.024/61 e sua funcionalização ao sistema de acumulação do capital

Ao analisar a realidade econômica e social do Brasil após a aprovação da LDB, Bárbara Freitag (2005), ressalta que a Lei 4.024/61 garantiu maior ajustamento entre as classes dirigentes que comandavam o país. Entretanto, assinala que, quando efetivamente a Lei passou a vigorar no sistema educacional, outras tendências, ligadas a internacionalização do mercado interno, já estavam postas na sociedade e na economia. Mesmo frente a esse condicionante fundamental para o entendimento do funcionamento social, a LDB fez funcionar os mecanismos de atendimento ao capital através da educação.

Freitag (2005) analisa o impacto da LDB no sistema educacional brasileiro considerando dois condicionantes: a sua seletividade em relação ao primeiro ano do ensino primário ao primeiro ano universitário, tendo como dados para referência de sua pesquisa, as taxas de retenção; o outro aspecto analisado foi a origem de classes dos alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino. As suas conclusões resultaram do entrelaçamento dessa realidade com o universo da população em realidade escolar à época.

Em sua pesquisa constata que no período em que a LDB passou a adquirir corporeidade, a exclusão da criança brasileira do acesso a escolarização era latente. Como observou, a autora em 1964, apenas dois terços dessas crianças, entre 7 e 14 anos, estavam matriculadas, cinco milhões sem escolarização, e mais de três milhões sem nunca ter entrado em uma escola. O aprofundamento desses dados evidenciou que de mil crianças que ingressaram no primeiro ano do ensino primário em 1960, apenas cinquenta e seis chegaram ao primeiro ano na universidade em 1973. Esse baixíssimo número tem uma relação direta entre as taxas de evasão escolar e as taxas de reprovação que podem ser atribuídas, de forma bastante incisiva, sob enfoques como despreparo do professor, currículos desconexos com a realidade, falta de estrutura das escolas, entre outros. Conforme a autora, essa exposição ressalta a seletividade promovida pela política educacional brasileira e diretamente faz referência à condição socioeconômica excludente da grande maioria da população como definidora do não avanço da escolarização infantil no país, nesse período. (FREITAG, 2005, p. 106/107).

Compreende-se na nossa análise que, mesmo sendo garantido em termos legais, o acesso à educação era limitado. Em um país em que era essencial a prioridade para o ensino primário, vide o quantitativo de população e as dimensões territoriais desse período não se articularam de forma concreta a massificação da educação pública para o atendimento das

necessidades internas. De acordo com Freitag (2005, p. 106), conforme dados estatísticos do Ministério da Educação, em 1972, mais de quatro milhões de crianças na faixa etária entre 7 e 14 anos não tinham acesso à educação. Esse dado põe em evidência a desimportância real com as condições sociais. Mesmo tendo uma legislação oficial que, após treze anos de tramitação, pouco mudou a realidade educacional do país, mantendo as mesmas estruturas arcaicas. Tal condição apenas reforça a compreensão de que a organização educacional estava a serviço de manter os privilégios e garantir os interesses de quem detinha o controle econômico.

Conforme essa autora, o privilégio de acesso e permanência na escola no Brasil, a partir da aprovação e execução da Lei 4.024/61, era dado às classes média e alta, confirmando a estrutura social e econômica como definidora do avanço educacional brasileiro. O estudo por ela realizado mostrou que à medida que aumentava o nível de escolarização, reduzia-se a presença dos mais pobres na escola. As matrículas no ensino secundário eram efetivamente menores para os de baixo poder aquisitivo, evidenciando os problemas com transporte, retirada da criança da escola para o ingresso no mercado de trabalho em razão das necessidades de continuidade de reprodução da vida, as dificuldades com alimentação, entre outras situações próprias da sociedade capitalista.

Um ponto fundamental para o entendimento da permanência do aluno mais pobre na escola, era a sua moradia nos centros urbanos. Nesse sentido, observou-se que tinham vantagens, aqueles que frequentavam escolas urbanas, pois, as melhores condições estruturais eram oferecidas nas cidades. Menores distâncias, o que possibilitava a conjugação entre baixa renda e melhor acesso e as condições da estrutura escolar como um todo.

As condições de estudo em geral, e dos cursos universitários em especial, são mais favoráveis para estudantes de classe baixa no grande centro urbano de São Paulo que nas demais universidades do Estado ou de outras capitais brasileiras. Uma explicação parece bastante óbvia: por um lado a capital bandeirante oferece melhores condições de infra-estrutura escolar desde o primário até a universidade; por outro lado ela oferece, paralelamente às oportunidades educacionais, maiores chances de trabalho (bem) remunerado (com maior flexibilidade de horários). Além disso, São Paulo tem bons meios de transportes, boas condições de bibliotecas e de aquisição de livros e material de estudo em geral [...] Tais condições “favoráveis” dentro da condição global desfavorável para o estudante de classe baixa, não se encontram nem no interior paulista, nem nas demais capitais do Estado brasileiros. (FREITAG, 2005, p. 112).

A oficialização da LDB projetou socialmente no Brasil a reprodução da estrutura de classes e intensificou a separação do trabalho manual do trabalho intelectual. Atingia o nível

superior apenas as classes alta e média, que assumiam cargos de maior prestígio na sociedade, ficando relegado à classe mais pobre, os trabalhos pesados e que exigiam baixa qualificação. Isso significa que a escola traduz a concepção de mundo da classe dominante, logo, reforça a sua ideologia. (FREITAG, 2005).

O postulado da educação como direito e dever de todos, trazido pela Lei 4.024/61 ignorou a estrutura social que, no período citado, era extremamente decadente e, por conseguinte, se materializava na ausência de atendimento a milhões de crianças. Ao mesmo tempo, igualizava todos os estudantes, sem considerar a condição de classe existente.

O sistema educacional, além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz essa ideologia da igualdade. E só por fazê-lo e por ter êxito com isso é que as outras funções de reprodução são satisfeitas. Assim, a classe subalterna se submete aos padrões de seleção da escola e assume a culpa da falta de êxito, sistematicamente institucionalizada pela classe hegemônica. Aceita a condição subalterna como aceita a condição do mando e exploração da classe que controla essas condições. (FREITAG, 2005, p. 117).

As classes mais pobres procuravam ter acesso as benesses advindas da educação, buscando inserir-se no que a LDB garantia como flexibilidade. Isso significava ter acesso aos cursos profissionalizantes que concediam o grau médio, e que era possível ser cursado durante o período noturno, em virtude de, em sua maioria, terem a necessidade de trabalhar durante o dia. Dessa forma, conformava-se a ideologia dominante, que estabelecia a separação de cursos propedêuticos para a classe dominante e curso técnico para as camadas que compunham as classes subalternas da população, daí utilizavam-se desse viés para chegar a tão buscada ascensão, promovida pela educação. (FREITAG, 2005).

Apesar da Lei expressar a inclusão de toda população, na prática o que se observou foi a exclusão das classes menos favorecidas. As condições de estudo não eram propícias diante da obrigatoriedade de ter que exercer um trabalho e, nessa condição, o avanço no aprendizado era comprometido. Dessa forma, o que se tornou perceptível era a inclusão, para logo depois excluir, mesmo que fosse mostrado o advento de instituições noturnas para dar possibilidades ao avanço dos alunos pobres.

A consequência é paradoxal. Os pobres que querem ascender para ficarem ricos, trabalham e estudam simultaneamente, consagrando noite e fins de semana ao estudo. Mas são esses pobres que justamente pagarão seus cursos (pois, muitos dos cursos noturnos e particulares cobram altas taxas a seus alunos), ao contrário dos ricos que, para permanecerem ricos, procuram ocupar a vagas dos poucos colégios estaduais gratuitos que na maior parte das vezes funcionam de dia. (FREITAG, 2005, p. 118).

O que é possível observar relaciona-se a uma contradição referente ao acesso ao ensino. Os estudantes da classe de menor poder aquisitivo, trabalhadores, por não terem a condição econômica para somente se dedicarem aos estudos, eram obrigados a desenvolver atividades laborais durante o dia e cursar os cursos profissionalizantes à noite, assumindo o custeio de sua própria educação. Enquanto, os estudantes oriundos das classes média e alta, frequentavam a escola pública em sua formação. Ficava evidente a relação desconexa e classista nas entrelinhas da Lei: subvencionava o direito para todos, mas não possibilitava que as estruturas econômicas e sociais fosse menos díspares, e, não dava as condições de acesso a todos da mesma forma. Assim, o Estado reafirmava seu papel de funcional aos interesses das classes dominantes e, conseqüentemente ao capital.

A classe social era determinante para o desenvolvimento intelectual do estudante. Basicamente a facilidade de acesso à educação estava diretamente atrelada aos grupos que dispunham de melhores condições financeiras e esse aspecto foi crucial para garantia de uma educação que garantisse maiores avanços, pois, concedia melhor preparação e entrada nos cursos de maior prestígio nas universidades. Diferentemente dos mais empobrecidos que, quando conseguiam inserir-se, eram obrigados a escolherem cursos não pela aptidão, mas geralmente o que era possível de ser cursado. E, isso envolvia conveniência de horário, facilidade de avanço, entre outros condicionantes.

As contradições da LDB 4.024/61 ressaltavam o discurso do acesso, contudo, na prática, não viabilizada para a maioria da população chances reais de aprendizado. Isto fica explícito com a legalização da escola particular que se utilizou das necessidades de melhoria de condições de vida dos estudantes pobres, ofertou cursos profissionalizantes para o atendimento dessa demanda, e, relegou aos que buscavam esse tipo de formação, pouco avanço intelectual e dificuldades em continuar os estudos nas universidades devido às limitações do ensino apresentadas pelos cursos noturnos.

A escola tem importante função para a manutenção do sistema do capital, ela permite tanto a reprodução das forças produtivas, quanto das relações de produção existentes. Nesse sentido, a escola contribui para a perpetuação da divisão de classes e para a ampliação da reprodução do capital. (FREITAG, 2005).

A produção capitalista..., em si mesma reproduz a separação entre a força de trabalho e os meios de trabalho. Reproduz e perpetua, assim, as condições de exploração do trabalhador... O processo de produção capitalista considerado em seu contexto global, ou seja, como um processo de reprodução, não produz apenas mercadorias ou mais-valia, mas produz e reproduz, igualmente, a

relação capitalista: de um lado o capitalista, de outro o trabalhador assalariado.
(FREITAG, 2005, p. 62)

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram modeladas em contextos econômicos e sociais que atendiam as necessidades do capital, assim, a educação tornou-se crucial para a garantia da expansão do sistema de mercadorias. A reordenação do trabalho nessa lógica passou a ser efetivada ao passo que o trabalho como necessário para a reprodução do capital, foi se acomodando às alterações educacionais propostas pelas exigências em escala mundializada.

CAPÍTULO III

O REORDENAMENTO DO TRABALHO E DA DIVISÃO TERRITORIAL: A CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS 4.024/61 E 5.692/71 PARA O MERCADO NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE O CAMPO

A existência humana, mediada pelo capital, é uma existência que somente tem razão de ser e existir para o trabalho, nisso compreende-se que o homem não é mais mediado pelas suas necessidades corporais, afetivas e psíquicas. É mediado unicamente pela condição determinada pelo capital. Se sua existência não estiver no eixo dessa relação, não mais há interesse pela sua continuidade enquanto sujeito histórico já que não pode, enquanto mercadoria, produzir mais mercadoria.

Compreende-se nesse postulado que, para a regulação da economia capitalista no “seio” da sociedade, importa apenas a existência do trabalhador como objeto produtivo, mais um instrumento para permitir o movimento da engrenagem. Todo tipo de situação criada para a sua benevolência está inscrita no processo de reprodução do capital.

Conforme Marx (2010b, p. 50), capital e trabalho necessitam-se para existirem. O trabalhador precisa ser empregado pelo capital e o capital precisa explorá-lo, ou seja, são aspectos diferentes de uma mesma relação condicionando-se reciprocamente. A força de trabalho é uma mercadoria no processo de produção mediado pelo capital, e, como tal tem valor que é determinado pelos meios de subsistência necessários para a sua sobrevivência. Assim, é vendida para o capitalista que ao comprar torna-se o dono dessa força durante as horas acordadas. Desse modo, o valor da força de trabalho é estabelecido nos mesmos moldes de qualquer outra mercadoria. Isso significa que o salário correspondente a esta força não será igual para todos. O salário variará conforme a especificidade do trabalho e a quantidade de horas gastas na produção de determinada mercadoria. A produção do mais valor ocorrerá quando a força de trabalho é submetida a uma jornada que excede ao tempo de produção necessário para a realização da produção e para a obtenção dos meios de subsistência.

É estabelecida uma relação entre tempo médio de produção dos meios indispensáveis à subsistência e o equivalente disso em dinheiro, que é o salário. Como o capitalista compra essa força, por esse determinado salário, ela passa a ser sua propriedade durante o tempo que lhe interessa e, nesse movimento, o trabalhador produz acima do que é preciso para garantir a reprodução de sua existência porque produz em uma jornada maior que aquela necessária para

garantir seu salário. Dessa forma, a partir da exploração dessas horas de sobretrabalho, produz-se o mais valor.

Na relação capitalista, o valor da força de trabalho aparecerá sob a aparência de que todo o trabalho é pago ao trabalhador. Ao ocultar a exploração das horas não pagas que se transformarão em mais valor, o trabalhador não compreende que há uma dissimulação nessa relação, a formação de uma aparência. Ele não visualiza que apenas uma parte do valor de sua força foi paga com o salário, e que as demais horas de trabalho (não pago) realizadas foram incorporadas ao lucro do dono dos meios de produção. Dessa forma, há o estabelecimento de uma relação que corresponde ao que de fato é, pois, cria-se a ilusão que todo o equivalente a força de trabalho despendida está sendo devolvida ao trabalhador.

Esse processo de mercantilização transforma o trabalho em mercadoria penhorada para outrem, e esse movimento corresponde a materialização de sua permanência enquanto sujeito. Mesmo esse processo não se constituindo na expressão de sua vida, é dele que o homem extrai as condições materiais para a sua continuidade. Contraditoriamente, essa expressão é a do trabalho livre, o ser humano nesse contexto social vende um pedaço de si mesmo, em uma determinada quantidade de horas, sendo comprado pelo capitalista, de forma diferente do escravo que é a própria mercadoria, pertencente ao proprietário. O trabalhador vende somente uma quantidade de horas, sendo falsamente livre para negar essa condição, entretanto, negar tudo isso significa a impossibilidade de continuidade de sua vida. (MARX, ENGELS, 2004).

Numa mesma relação capital e trabalho se defrontam como interdependentes e irreconciliáveis ao se materializarem. O capital o expropria, o nega e, ao mesmo tempo, necessita de suas forças para continuar a sua reprodução. A sua condição de dependência do trabalho reorienta o seu metabolismo para garantir a intensificação máxima de exploração. O lucro obtido pelo capitalista é resultante de todo o valor cristalizado sobre a mercadoria originado da quantidade de trabalho. Isso significa que a mercadoria em si, contém trabalho pago e não pago. Assim, ao vender a mercadoria, o preço estabelecido representa todo o trabalho desenvolvido pelo trabalhador em todas as horas de sua jornada e isso é determinante para o valor real da mercadoria, que encarna toda a quantidade de trabalho, a que foi paga ao trabalhador com o salário pelo capitalista e a que não foi. (MARX, 2010b).

O valor de cada mercadoria não é mediado pela sua propriedade natural, o que determina a sua valoração, a sua substância social é a quantidade de trabalho social nela empregado. Assim, ao considerar a produção de uma mercadoria, entendendo a satisfação de uma necessidade da sociedade, essa produção se subordina à divisão do trabalho dentro da sociedade.

3.1 A materialização da separação entre o pensar e o fazer na lógica do capital: divisão do trabalho e educação

O capital, enquanto relação social originada da exploração do trabalho, se materializa de forma a se especializar a partir da divisão social do trabalho, esta se constitui objetivamente para a dominação, inserida e oriunda das relações próprias do capitalismo.

A divisão social do trabalho, enquanto função social, encerra um pressuposto necessário para a subjugação do trabalhador como mero produtor de coisas a serem intercambiadas. A subjugação do trabalhador como produtor de mercadoria encontra na divisão social do trabalho uma forma específica de realizar a conexão de distintos trabalhos [...] Para que exista a produção de mercadorias é pressuposto que exista o desenvolvimento da divisão social do trabalho. (BARRADAS, 2014, p. 65).

A produção de mercadoria tem uma relação intrínseca com a divisão do trabalho, pois a fragmenta, tornando-a independente em uma relação de interdependência e a unilateraliza de forma que somente se consolida no processo de troca, desvinculando o objeto do produtor. Há uma desarticulação do trabalho, como se fossem processos autônomos e ao mesmo tempo relacionados que promovem a dominação entre os homens. As relações não são determinadas pelos homens, mas controladas pelo capital.

A divisão do trabalho elucida as relações existentes entre as diferentes classes sociais no capitalismo. Tal movimento se desenvolve no esteio do processo produtivo para garantir a acumulação, demonstrando uma aproximação entre diferentes com finalidades díspares, antagônicas, conflituosas e hierarquizadas: a classe dominante se sustenta sobre a exploração da classe trabalhadora expropriada dos meios de produção, dona unicamente de sua força de trabalho e alienada. (MENEZES, 2016).

Com o desenvolvimento da manufatura, se consolidaram as bases para a divisão do trabalho. O seu processo, independente dos artesãos, realizado nas oficinas foi adquirindo ao longo do tempo, diferentes corporeidades como a necessidade de atendimento de prazos para a entrega de mercadorias. Essas necessidades fizeram o processo de produção deslocar-se da condição unitária em que o artesão e seus poucos ajudantes eram os responsáveis por todos os procedimentos, para uma nova configuração que se desenvolvia no mesmo espaço, sob justaposição de etapas de trabalho e parcelamento das mesmas. Neste processo, cada trabalhador desempenhava uma função diferenciada, entretanto, ligada a fabricação da mercadoria que se definia em uma cooperação. Nesse constructo, a produção saía da unilateralidade e passava para o viés da produção social, visto que cada etapa produtiva era

dividida entre vários membros na oficina que passaram a estare sempre nessa mesma função. (MARX, 2013).

[...] o trabalho é dividido. Em vez de o mesmo artesão executar as diversas operações numa sequência temporal, elas são separadas umas das outras, isoladas, justapostas espacialmente, sendo cada uma delas confiada a um artesão diferente e executadas ao mesmo tempo pelos trabalhadores em cooperação. Essa divisão accidental se repete, exhibe as vantagens que lhe são próprias e se ossifica gradualmente numa divisão sistemática do trabalho. (MARX, 2013, p.412).

Mesmo a estrutura da manufatura apresentando traços característicos da cooperação, a forma de organização do trabalho ocorria distintamente das corporações de ofício. Essa relação permitia à manufatura assumir uma divisão parcial, significando a perda da regulação do trabalho em todas as suas etapas. O trabalhador é retirado do controle do processo produtivo e não compreende mais o que produz em sua totalidade. (BARRADAS, 2014).

O trabalho em si é fatiado. Ao passo que o trabalhador passa a não ser mais o artífice de sua obra, não se enxergando como dono do que foi produzido, toda a continuidade existente desse movimento é inserida em uma metamorfose que faz o trabalho também ser dividido. O indivíduo é mutilado, mesmo continuando a ser o produtor, entretanto, nessa estrutura de fracionamento, o indivíduo não se constitui produtor, apenas uma parte da engrenagem, um acessório no todo do aparelho produtivo. No processo de deformação do trabalho pertencente ao trabalhador, fazendo-o soar como uma produção coletiva, as amarras do capital vão esquartejando o homem enquanto ser produtor de suas necessidades e vão revertendo essa capacidade produtiva para a sua competência, como se o sujeito e a força produtiva fossem na origem, suas. O ser social, desaparece, é sugado, e torna-se invisível no conjunto criado pelo sistema que o minimiza na divisão do trabalho.

[...] como simples fragmento de seu próprio corpo. Originalmente, o trabalhador vendia sua força de trabalho ao capital por lhe faltarem os meios materiais para produzir uma mercadoria. Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital. Ela só opera dentro de uma conexão que só existe depois da venda, no interior da oficina capitalista. O trabalhador da manufatura incapacitado, naturalmente por sua condição de fazer algo independente, só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessório da oficina do capitalista. (MARX, 2004, p. 29).

O trabalhador, nesse contexto, perde-se enquanto individualidade, enquanto produtor e enquanto promotor de sua reprodução. É o capital que o domina, que o condiciona e que o redefine unicamente como força produtiva. Ele só existe nessa lógica, tudo o que o direciona para outro sentido que não a vertente do capital, perde sua funcionalidade.

Marx (2013) enfatiza a relevância da divisão do trabalho, pois, esta define no conjunto da sociedade um arcabouço de profissões para a produção de mercadorias. Isso significa a fixação do trabalho parcial. Essa medida é necessária para garantir o aumento da produtividade.

Na medida em que o desenvolvimento das forças produtivas se dá através da necessidade de encurtamento do tempo de reprodução da força de trabalho, o desenvolvimento da divisão do trabalho reciprocamente representará para o modo de produção capitalista um método particular de extração de mais-valia de forma crescente. (BARRADAS, 2014, p. 96).

O trabalhador em sua separação dos meios de trabalho e destituição da compreensão da totalidade do trabalho, torna-se apenas um executor e, a partir dessa condição, se degenera, perde no interior da estrutura em que está inserido a sua condição de produtor intelectual. O seu atrofamento ganha vitalidade ao ser dividido, e, como resultado, a sua cisão do processo de trabalho enquanto processo social.

Segundo Barradas (2014), o capital se apoderou dessa condição ao solidificar essa separação: trabalhador e meios de produção. Nessa direção, fomentou a base material da produção como capital e o trabalhador como componente do processo produtivo. Assim, tem sua força produtiva amparada na força do trabalho social. Todo o crescimento produtivo existente na superfície terrestre tem seu lastro nessa relação. Todo o benefício desse movimento é cooptado pelo sistema que busca cada vez mais ampliar-se a partir da exploração desmedida do trabalho com diferentes estratégias para expandir seu processo produtivo.

A complexificação da estrutura produtiva, garantida também pela intensificação da divisão do trabalho, culminou no avanço da indústria. Diferentes aspectos foram necessários para a transição, os modelos utilizados na manufatura foram sendo aperfeiçoados e, nessa medida, se desprenderam e adquiriram nova configuração com diversificação de máquinas e o desenvolvimento de uma diversidade de ramos. (BARRADAS, 2014).

Amparada na leitura marxiana, essa autora enfatiza que o processo produtivo foi intensificado na esfera industrial e na agricultura, estendendo-se também a outros setores como a comunicação e os transportes. Sob esse aporte, a indústria garantiu o desenvolvimento técnico e científico ao exigir maiores estudos para avançar em seu aprimoramento, totalmente dispostos a objetividade do capital.

O intenso e extraordinário desenvolvimento da grande indústria impulsionou o domínio das forças naturais e a apropriação da ciência. Além do consumo produtivo das forças da natureza, há o domínio do conhecimento científico e o

seu uso produtivo. O desenvolvimento da maquinaria não substitui o uso das ferramentas, mas, ao contrário, potencializa o seu uso de forma mais ampla e intensa [...]. (BARRADAS, 2014, p. 110).

O desenvolvimento da indústria concedeu ao capital as formas para intensificação da força de trabalho, retirando ainda mais o tempo de vida do trabalhador. O sistema industrial assumiu a centralidade do processo e a força de trabalho foi posta como apêndice desse mecanismo.

A materialização da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual se põe como efetiva nessa condição, o capitalista ao se apropriar do capital e ausentar-se efetivamente da execução do trabalho, coloca-se como dirigente, condutor e articulador dos processos instaurados nas relações de produção. No processo de mediação está o capital, detentor da potência intelectual e, não mais o trabalhador, este somente tem o papel de execução, dependente da máquina, sob as ordens de outro trabalhador que assumirá a função anteriormente exercida pelo capitalista. (BARRADAS, 2014).

A divisão do trabalho na indústria não se conforma ao mesmo modelo da manufatura. Não há uma função cristalizada pelo trabalhador, ele está à disposição das necessidades da dinâmica industrial e funciona como prolongamento da máquina. O processo de industrialização intensificou as formas de divisão do trabalho elevando ainda mais a exploração e extração do lucro. As relações determinadas pelo capital deram outra configuração ao processo produtivo na fábrica, o trabalhador não mais se reconheceu como elemento relevante da produção como ocorria no processo de manufatura. A utilização da máquina consente o aumento da produtividade e, nessa condição os ganhos de lucratividade são maiores com mais produção em tempo cada vez menor. Além disso, a máquina possibilitou a complexificação de outros setores da indústria tendo rebatimento na divisão social do trabalho.

As modificações sofridas no processo produtivo, a partir da materialização da indústria, redesenharam a divisão do trabalho tornando-a central para o entendimento da extração do mais valor a partir da exploração do sobretrabalho. Nessa direção, consolidou a separação entre trabalho manual e intelectual promovendo uma cisão entre quem produz o processo e quem executa o trabalho para o sistema do capital.

Essa condição produtiva é deslocada de sua relação com a força intelectual, que tem inicialmente sua dissociação marcada pela cooperação simples entre os homens no processo de produção e atinge seu ápice com o desenvolvimento industrial. A violência dessa condição é refletida na perda da capacidade do homem de compreender sua importância enquanto mola

propulsora de todo o processo de trabalho, ele se transforma em um ser bruto e passa a ter a sua vida corrompida por esse processo que degenera o seu entendimento em relação a outras formas de condução de sua própria história. Estruturalmente, o trabalhador é corrompido, sendo apenas treinado para o exercício diário de sua função e nisso, todo o seu corpo e intelecto são condicionados para o adestramento.

Essas mutações na estrutura produtiva são ainda mais corporificadas com a tecnologia no desenvolvimento fabril. Ela, ao regular diferentes processos que marcam diferentes formatos, põe em sobressalto a condição de quem detém o domínio do pensar, ou seja, a função intelectual, presente na esfera da produção, mas ossificada na condição de quem explora e não de quem é explorado.

A separação entre as forças intelectuais e manuais foram sendo estabelecidas de tal forma que a primeira exerce controle sobre os trabalhadores, em outras palavras é uma função do capital. Todo o desenho de organização, controle e planejamento do trabalho é externo ao trabalhador, não faz parte de sua compreensão. Há uma dissociação entre o pensar e o agir opondo os trabalhadores, entre os que desenvolvem o pensar e os trabalhadores manuais

Segundo Marx (2013), essa separação é uma exigência do capital para o estabelecimento do processo de comando da produção. É essencial ao capitalista o controle sobre o trabalhador como prerrogativa do sistema de mercadorias, ele deve ser nessa estrutura o comando superior assumindo uma função que se cristaliza, como relação de poder, no movimento do processo produtivo para a dominação e expansão do capital.

O capital apresenta uma tendência a universalização de suas forças produtivas, o que significa a reprodução de suas bases de forma livre, em um contexto de ampliação de seu alcance de forma progressiva e que, devido a sua estrutura tende a ter a toda a sociedade como condição de sua universalidade, inclusive tal desenvolvimento passa a ser a condição dessa sociedade. Nesse sentido, entende-se que as relações postas na sociedade, de forma mais particular as que não estão diretamente na esfera do capital, são facilmente por ele destruídas. As forças produtivas dissolvem as estruturas econômicas das comunidades em qualquer lugar em que estejam, esta é a uma marca capitalista em seu processo de expansão. Esse contexto, não se limita somente a estrutura econômica, mas também a todas as demais esferas sociais existentes como a política, a religião e todas as concepções individuais dos sujeitos sociais. (MARX e ENGELS, 2007).

A ciência, por exemplo, é um aspecto do desenvolvimento dessas forças produtivas em sua capacidade de produzir riqueza. O plano das ideias é basilar para a fomentação do avanço da capacidade produtiva e seu desenvolvimento material. Isso significa que, cada novo

conhecimento vai sendo sustentáculo de uma nova estrutura que promove a formação de novas forças e, quanto mais elevado o seu desenvolvimento, maior o alcance das forças produtivas e dos sujeitos, ao mesmo tempo, se constitui como fundamento para alçar novas bases para outro conjunto que se ampliará em novas elaborações. (MARX, 2004).

A riqueza como produto da produção, oriunda das relações do capital, é resultado do desenvolvimento das forças produtivas e das alterações que a natureza capitalista sofre em sua própria base. Assim, não há no que se refere a sua reprodução nenhum tipo de empecilho que não seja superado no processo de alcance de sua busca pelo mais valor. Entretanto, todo esse movimento se torna alheio ao trabalhador que não se concebe como produtor dessa riqueza e desse conhecimento que produziu sucumbindo frente a essa condição.

A separação do trabalhador das condições de produção sob a lógica do trabalho livre garante uma força de exploração que, ao passo que se desenvolvem as estruturas na sociedade, sejam ligadas a cultura e/ou ao conhecimento, estas são constituídas nas esferas distantes da classe trabalhadora, de tal forma que, estas ficam aprisionadas e postas a serviço do capital e da produção de riqueza. (MARX e ENGELS, 2004).

Conforme Marx (2004), a indústria eliminou o conhecimento desenvolvido nas etapas do processo manufatureiro e extinguiu o conhecimento construído passado entre gerações, como garantia de domínio do saber relativo à esfera produtiva de um determinado produto. O desenvolvimento científico, planejado e sistematizado concedeu ao sistema industrial o domínio técnico de processos que outrora eram comandados por homens e, nesse conjunto, tornou o trabalhador ainda mais descolado da busca pelo conhecimento e mais fragilizado quanto a sua capacidade de garantir a sua reprodução de vida, em suma, tornou-se mais supérfluo.

Ao mesmo tempo em que essa realidade se punha no plano social, o processo produtivo passou a assumir novas formatações a partir de uma nova divisão do trabalho e passou a exigir novas habilidades e capacidades de adaptações aos diferentes setores, mesmo sendo mais perverso para o operário. Essa condição de acomodação se estabeleceu como regra para o trabalhador adquirir competências e adaptar-se ao novo modo de funcionamento do sistema.

A instrução e o processo educativo contraditoriamente foram e são utilizados pelo processo produtivo industrial como condição de garantir maior adaptação do trabalhador ao desenvolvimento das atividades fabris. Mesmo sendo mais perversa em sua estrutura, a divisão do trabalho na indústria, ao passo que retirava o trabalhador da parcialidade da manufatura e o conduzia a uma maior alienação, também o garantia como um trabalhador que

devia ser conhecedor do processo de produção industrial, conjugando instrução e trabalho, ou seja, a educação como garantia de extração do mais valor para o industrial.

Garantir educação é uma condição que está muito propensa à classe dominante que detém o controle das condições materiais de existência e que estrutura essa situação conforme seus princípios e para os seus pares. Com isso, compreende-se que não há interesse em garantir educação para a classe trabalhadora, não faz parte do pensamento da burguesia o crescimento intelectual dos socialmente desprovidos, a não ser que esta condição resulte em aumento das possibilidades de lucros e de sua perpetuação no controle da sociedade. Sob essa condição, a educação é definida como um critério de classes que se estabelece socialmente sobre o falseamento de uma imparcialidade respaldando-se na economia.

Com o desenvolvimento da divisão do trabalho, as formas de conhecimento tornaram-se separadas de seus produtores, foram monopolizadas pelas classes dominantes. O trabalho ao exigir o tempo da grande maioria dos membros da sociedade, divide esta em classes. Separados da massa, que está exclusivamente devotada a submissão do trabalho, forma-se uma classe que está desligada, de forma direta, do trabalho produtivo e que se ocupa de outras vertentes, de assuntos mais direcionados ao processo de condução social e da formação do conhecimento nela existente, tais como a política, a justiça, as artes, a ciência, ou seja, a direção do processo de trabalho. Desse modo, compreende-se que a divisão do trabalho está na base da divisão de classes. (DANGEVILLE, 1978, p. 10).

A oposição criada no interior da sociedade entre ricos e pobres espelha a divisão entre os detentores do saber e os realizadores do trabalho. O falseamento dessa relação impede o trabalhador de enxergar o trabalho como processo de construção do conhecimento, logo, educativo e de sua autoria, capaz de lhe conferir emancipação e formação integral. A formalização, a separação a ele imposta o caracteriza apenas como executor, divorciado do saber e aberto, como receptáculo, para a instrução necessária cuja finalidade é o desenvolvimento produtivo. Nesse sentido, o modelo educacional da classe dominante é completamente funcional à divisão do trabalho concedendo toda a sustentação necessária às garantias do capital e às estruturas do mercado; há um entrelaçamento de ambos para a ampliação das condições de acumulação, incluindo o discurso da educação para todos.

A ciência segue o crescimento das forças produtivas em cada período da história. Na sociedade ao serem abordadas questões referentes as artes, as ciências, a cultura e as letras, na esfera da compreensão marxiana, estas são resultantes da apropriação do trabalho produtivo pela classe dominante. Com a usurpação desse conhecimento dos trabalhadores, o produto

social originado dessa relação relega as classes uma posição de antagonismo, entre quem domina e quem é dominado.

Essa condição promove uma inversão real das relações, a classe dominante como “detentora” do idealismo, por apoderar-se do tempo livre, gerado pelo papel que assume na divisão do trabalho, se incorpora como elite e impõe toda uma teorização e idealização que atende aos imperativos do capital. Essa formulação define cada sujeito, a partir da divisão do trabalho, em sua especialização na sociedade. Dessa forma, mascara a realidade e evidencia que toda essa estrutura é determinada pelo trabalho produtivo do grande contingente populacional no cotidiano de suas vidas. (DANGEVILLE, 1978, p. 14).

Nesse processo, a troca que se estabelece ocorre de forma espoliativa, pois, ao contingente populacional é negado o fruto de seu trabalho, sendo controlado pela classe detentora de maior poder aquisitivo, que também se apropria da monopolização do conhecimento, do saber e da cultura como se todo esse aparato fosse de sua dominação, desde os tempos remotos ao futuro ainda incerto.

A classe dominante absorvida pelo idealismo rompe com a compreensão de que o trabalho é o criador do saber. Assim, se utiliza da divisão do trabalho para determinar sua posição como controladora do conhecimento, produzindo-o de forma dissociada do trabalho e impedindo aos trabalhadores, a visualização de que é sua ação laboral que está no cerne de todo a formação da ciência. Nesse contexto, abstrai tudo para a compreensão da ideia como princípio gerador de todas as coisas e do progresso.

Em suma, tudo se reduz a jornadas de trabalho, e o seu resultado varia, não em função do mérito individual, mas do mecanismo social da divisão do trabalho, que concentra os meios de expressão da sociedade nalgumas mãos mais ou menos talentosas, sendo os momentos privilegiados do trabalho das massas apropriados por um corpo de especialistas que se rodeiam da auréola de uma glória, de um prestígio e de um salário particulares, servindo-lhes as massas incultas de ferramentas ou de escravos sem alma. (DANGEVILLE, 1978, p. 16).

Na sociedade moderna, regida pela indústria, a ciência surge incorporada aos imperativos do capital. Retira-se o trabalho do plano do trabalhador como um sujeito e o desloca para uma compreensão que abarca o trabalho social apenas numa condição de força de trabalho coletiva. No capitalismo a arte e a técnica estão separadas, sendo a primeira, produto de uma ação individual e, por isso, possível de desencanto, pois é coisificada na sociedade burguesa. O afastamento daria à arte uma condição para alguns com capacidades grandiosas, alguns raros homens. A leitura trazida por Marx nos permite compreender que

arte e técnica estão fundidas uma na outra, são a mesma coisa. O rompimento existente entre ambas se estabelece na divisão do trabalho. As relações de trabalho da sociedade estão impregnadas de arte, pois deve haver a compreensão que a produção material da vida humana entrelaça todos esses condicionantes que, somente não é possível de serem apreendidos devido à divisão de classes. Compreende-se que sob o véu do capitalismo, a arte não se reproduz como expressão do trabalho, do viver do cotidiano e sim, da possibilidade comercial da qual passa a ser expressão. A arte no arcabouço do capital torna-se abstrata (DANGEVILE, 1978, p.20).

Marx e Engels (2007) compreendem que são as circunstâncias materiais de vida, as condições econômicas que dão a sustentação para o desenvolvimento do pensamento intelectual na sociedade. Nesse sentido, a educação somente se estabelece devido às condições materiais que no interior do plano social determina a “necessidade” de um processo educativo, conduzido conforme os interesses dominantes.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetida também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de idéias, portanto, a expressão ideal das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as idéias de dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas idéias são portanto as idéias dominantes de sua época. (MARX e ENGELS, 2007, p. 48/49).

O pensar fica restrito a um grupo que se articula como responsável pela teorização de seu pensamento social como verdade concreta. Na outra condição está o grupo dos que absorvem esse pensamento devido a sua não possibilidade de tempo para fomentar o pensamento, pois seu papel se configura como produtor, trabalhador e, portanto, “incapaz” de constituir sua própria consciência.

A classe dominante é produtora das ideias em cada tempo em que se estabelece. Em seu domínio, ao determinar sua supremacia, conduz o pensamento da sociedade em todos os aspectos e de acordo com sua consciência. Nessa direção, se faz necessário compreender que

a educação que é fomentada para a sociedade, adquire toda a sua propulsão de ideias no conjunto do pensamento elitista e, sendo o Estado seu principal órgão representativo, a educação oficial deve ser observada com desconfiança, entendendo-se que o poder estatal viabiliza a disseminação do pensamento dominante.

Desse modo, a elaboração de um conjunto de leis para regular a sociedade é viabilizada para conformar as estruturas às necessidades do capital e, frente a tal realidade, a educação torna-se necessária para garantir as premissas do sistema de mercadorias de forma a atender aos seus imperativos em cada momento histórico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira se configura dentro destes marcos sendo fundamental para inserir o modelo de educação capitalista nas engrenagens do país como forma de dar sustentação a reprodução do capital.

3.2 As demandas do capital no Brasil para a conformação da LDB 4.024/61 e 5.692/71 ao reordenamento do trabalho e aos imperativos da acumulação

A leitura das políticas basilares da educação brasileira não pode ser compreendida sem o entendimento do contexto político econômico existente na realidade mundial. As alterações ocorridas são fundamentais para a visualização das relações existentes no território brasileiro, o que significa todo um entrelaçamento explicativo para o reordenamento do trabalho e a construção de uma política educacional que respondesse às demandas do mercado mundial.

Para Harvey (2012), o início do século XX evidencia o surgimento do fordismo já inserido em uma rede estrutural composta por inovações tecnológicas e organizacionais responsáveis pela composição da sociedade. O seu aparecimento pode ser relacionado como uma extensão do que já havia sido produzido, fusões, racionalização, divisão do trabalho, gerência do trabalho, enfim, eram aspectos com um considerável avanço no plano social. O Fordismo foi inovador sobre o trabalho, e sua estrutura em termos reprodutivos, estéticos, psicológicos, produto da sociedade foi fortemente atrelada a traços modernistas. Entretanto, efetivamente sua configuração, racionalidade e amadurecimento somente foram estabelecidos, em escala mundial, após o fim da Segunda Guerra, aliançadas com as políticas keynesianas.

Amparada nessa estruturação o capitalismo reencontrou a sua capacidade de reprodução em elevada amplitude: crescimento econômico, elevação dos padrões de vida, contenção de crises, forte poderio industrial, entre outros. O expansionismo incorporou muitos espaços, muitos que ainda não haviam sido descortinados. Contudo, essa ascensão foi observada com maior efetividade nos países considerados desenvolvidos, tornados os polos de

concentração da economia mundial no eixo Estados Unidos, Europa e Japão. (HARVEY, 2012).

A outra coluna estava na reconstrução patrocinada pelo Estado de economias devastadas pela guerra, na suburbanização (particularmente nos Estados Unidos), na renovação urbana, na expansão geográfica dos sistemas de transporte e comunicações e no desenvolvimento infraestrutural dentro e fora do mundo capitalista avançado. Coordenadas por centros financeiros interligados, tendo como ápice da hierarquia os Estados Unidos e Nova York, essas regiões-chave da economia mundial absorviam grandes quantidades de matérias-primas do resto do mundo não comunista e buscavam dominar um mercado mundial de massa crescentemente homogêneo com seus produtos. (HARVEY, 2012, p. 125).

O período de crescimento foi o resultado da combinação das relações entre Capital, Estado e Trabalho em suas dimensões: o capital ajustou-se para o alcance da lucratividade de forma mais equilibrada, alterou o padrão tecnológico, fomentou maior investimento em capital fixo e melhorou sua condição no que se referia a gestão da produção; o Estado assumiu novos papéis no processo de regulação das relações, como por exemplo, os ciclos econômicos e políticas dirigidas para a esfera social; e o trabalho reorganizou-se na estrutura de produção, tendo nos sindicatos importantes parceiros para o ganho social, ao mesmo tempo em que facultava entre os trabalhadores o desenvolvimento do modelo fordista. Essa conjugação abriu as possibilidades de elevação econômica atrelada ao cerceamento dos movimentos trabalhistas em diferentes partes do mundo. (HARVEY, 2012).

O fordismo se constituiu como um modo que influenciou toda uma organização da vida em todo mundo, ultrapassando a sua conceituação de sistema de produção de massa, apenas. A sua ampliação e expansão está diretamente ligada ao período pós-Guerra em que se especializou pela Europa e Japão, sendo resultado de políticas como o Plano Marshall ou ações diretas dos Estados Unidos, via investimento de suas multinacionais em outros mercados externos, ou seja, nos países em questão. A força econômica estadunidense garantia amplamente a expansão desse modelo devido ao domínio que detinha em todo o planeta. Sob essa salvaguarda, o fordismo se espalhou de forma desigual, regulado pelos diferentes contextos políticos e econômicos, mas sob a dominação dos Estados Unidos que tinha o domínio militar e, conseqüentemente, do poder geopolítico. (HARVEY, 2012).

Nessa direção, as alterações oriundas do capital industrial materializaram no plano social a formação de uma grande massa de trabalhadores que passou a enxergar-se como classe social. De forma mais específica, tal movimento passou a questionar maior atenção do Estado como gerador de políticas educativas. Essas demandas podem ser compreendidas como vinculadas ao sistema econômico que historicamente foi articulado para o atendimento

do mercado e a priorização de seu desenvolvimento, contudo, no desenrolar dos acontecimentos as instâncias sociais também foram atingidas pelo seu espectro e, nesse sentido, para manter o funcionamento do processo produtivo era fundamental reordenar setores da sociedade que cumprissem o pleno atendimento de seus objetivos e a educação, em tal processo, foi introduzida de modo que se viabilizassem as prioridades do capital.

[...] essas ações aportam na educação por caminhos, opções estruturais e sistêmicas diferenciadas. Essas instâncias pretendem, com a escolaridade formal e/ou informal, atingir dois pontos fundamentais que, alcançados, mantêm, ampliam e sustentam, o poder e o lucro. (LEITE, 1999, p. 21).

Para fomentar a ascensão capitalista, garantir a retomada da acumulação de forma tácita e reordenar as estruturas de poder, o capital reorganizou-se a partir do gerenciamento das instituições criadas em Bretton Woods como forma de reconfigurar os sistemas econômicos e políticos sob o domínio estadunidense.

A formação do Banco Mundial - BM foi alicerçada nesse movimento de livre mercado, clima favorável para investimento no exterior, acesso às riquezas e tudo isso centrado no direito dos Estados Unidos de operacionalizarem essas ações. Assim, os EUA consolidaram sua hegemonia na esfera econômica, compreendendo que seria necessária uma organização que fosse conveniente aos seus interesses. A criação do Banco Mundial, que também atendia o enfoque, inicialmente, de combate ao comunismo foi complementar e subordinada ao FMI, ou seja, o acesso somente poderia ser realizado se o país requisitante fosse filiado à instituição. Ao Banco Mundial cabia uma atuação ligada aos empréstimos infraestruturais, nesse sentido, seguia uma linha ligada ao fomento e não a política de desenvolvimento. (LEHER, 1998).

Segundo Melo (2012), o Banco Mundial sempre teve interesse pela educação, entretanto, a ausência de sistemas educacionais que possibilitassem maior acesso ao desenvolvimento limitava o avanço da organização nesse setor. Dessa forma, inicialmente as políticas de crédito estiveram sempre direcionadas para setores infraestruturais. A autora ressalta que continuamente o discurso do desenvolvimento prefigurava nos debates assumidos pela agência. Contudo, o entendimento de desenvolvimento era concebido como crescimento econômico. Ao direcionar sua atenção para a educação, passou a vincular os dois termos como necessários e interdependentes de amplitude global que entrelaçava o econômico e o social e, com essa compreensão inseriu a educação no âmbito creditício como esfera negociável e financiável.

Melo (2012) afirma que, ao consolidar seu papel no campo educacional, a agência enveredou-se por diferentes formas de atuação, envolvendo atividades técnicas, financiamentos, assessoria, análises, formulação de políticas e disseminação de concepções mostrando como deveria ser a conjunção entre os setores educacionais dos países e a economia. Esse arcabouço de situações que eram realizadas pelos seus agentes foi acompanhado por vultosos empréstimos que lhe deram considerável destaque como instituição fomentadora de política educacional em âmbito transnacional. Isso demonstra a sua dinamicidade para estender suas transações em todo o mundo, com ampla capacidade de gerenciar e flexibilidade de negociação. Essas características implicam numa inserção da organização nos circuitos da economia mundializada, cuja finalidade é o atendimento das necessidades do mercado e a garantia das instituições que lhes sustenta.

Com a política de reestruturação ocorrida na Europa, o Banco reorientou sua forma de atuação passando também a prestar assistência técnica aos países em desenvolvimento. A lógica dos dirigentes da instituição estava envolta a possibilidade de afastamento dos países mais pobres de suas concepções ideológicas, compreendendo que naquele período o processo de descolonização dos países africanos e asiáticos estava ganhando efetividade. (LEHER, 1998).

No caso dos países das periferias do capitalismo chama a atenção a forma condicionada de empréstimo a esse grupo a partir das imposições feitas pela organização. Os primeiros financiamentos concedidos passaram por diferentes crivos, desde a formulação de missões econômicas para fiscalizar os governos e outros que levantavam questionamentos sobre a capacidade dos Estados de promover a aplicação dos projetos concedidos.

O Banco Mundial - BM financiou os países do mundo subdesenvolvido com projetos ligados à infraestrutura, basicamente não havia representatividade de valores para a educação, sendo atendidos os setores energéticos, de transportes e outros que naquele momento estavam nos planos da instituição, necessários para a ampliação de sua influência.

Os dirigentes dos países ricos, especialmente os norte-americanos, afirmavam a relevância de sua condição de nação responsável pelo equilíbrio da economia mundial e, nesse contexto, consideravam a atuação do BM fundamental para a garantia de maior avanço dos países pobres sob a alegação de que, por meio do desencadeamento de seus programas, os países em desenvolvimento poderiam atingir melhores padrões econômico/sociais. (MELO, 2012).

Conforme Leher (1998), a partir da década de 1960 houve uma mudança na concepção institucional promovida pela insurgência da Guerra Fria, que conduziu às políticas para a

atração dos países em desenvolvimento e o alinhamento destes com os programas do BM, cuja finalidade era a colocação desses Estados sob a influência dos EUA, sem, contudo, transparecer tal condição.

Enquanto uma instituição multilateral, possui uma aparência mais técnica do que os programas bilaterais, como a Aliança para o Progresso. Exemplo contundente da eficácia do novo modo de agir do Banco foi a Revolução Verde, que mais do que um grande pacote tecnológico, subordinou a agricultura dos países em desenvolvimento aos complexos agroindustriais multinacionais e, ao mesmo tempo, contribuiu para a “despolitização” do problema agrário. (LEHER, 1998, p. 114).

Apesar do domínio de crédito ser estendido para os setores que atendiam ao contexto econômico da época e, a educação não fazer parte desse conjunto naquele período (década de 1960), surgiu um debate interno que conduziu a atenção dos interlocutores do BM à compreensão de que era necessário investir em conhecimento técnico já que os investimentos estavam atrelados a projetos que envolviam essa demanda. Nessa dimensão, a educação passou a fazer parte do conjunto de investimentos pela necessidade de associar o conhecimento aos objetivos das atividades de empréstimos da agência. (MELO, 2012).

O contexto internacional também foi um grande balizador para o aumento dos investimentos em educação a partir das décadas de 1950/1960, as alterações no plano econômico e político foram determinantes para mudanças nas formas de atuação da organização. Em termos econômicos o avanço industrial e em termos políticos, a expansão do socialismo em um período de descolonização dos países africanos e asiáticos. No conjunto desses fatos, a educação era importante como forma de estabilização e, nesse âmbito passou a tornar-se estratégica para o Banco. (MELO, 2012).

[...] a delimitada estratégia do Banco para o período ficava clara: *financiar projetos educacionais desenhados para a produção de mão-de-obra treinada de tipo, e na quantidade necessária, a promover o desenvolvimento econômico*. O que significava concentrar a atenção em projetos nos campos da educação vocacional e técnica, e treinamento em vários níveis, além da educação secundária geral (diversificada). (MELO, 2012, p. 185 – grifos do autor).

Inicialmente, os créditos para educação estiveram atrelados a construções e equipamentos escolares. Ao mesmo tempo em que esses primeiros financiamentos se estabeleceram, cresceu no meio acadêmico o debate sobre a teoria do capital humano¹¹ que

¹¹ A perspectiva produtivista de análise fundada na concepção taylorista/fordista formulou a teoria do capital humano que foi amplamente utilizada a partir das décadas de 1950/1960 em que se deveria configurar amplo desenvolvimento industrial, entretanto, não houve alteração dos modelos postos, não havendo também a

direcionou as discussões para o âmbito da educação enquanto investimento, não mais como um custo. Esse cenário reorientou a forma de atenção dos estudiosos tendo em vista que os gastos com educação poderiam gerar um retorno futuro. Havia ainda internamente novas demandas para os países como as aplicações em indústria e agricultura, demandas que requereriam da organização orientação para o processo de gestão e trabalho a longo prazo, portanto, conhecimento. (MELO, 2012).

A autora destaca que mesmo diante da construção dessa perspectiva da teoria do capital humano, à época não foi estruturada uma política do Banco para a educação e os empréstimos realizados passaram a ocorrer apenas pelas negociações entre a instituição e os países, numa relação empírica, de forma técnica e sem política estruturante, resultante de práticas anteriores que era comum para o BM. Nessa direção, diversos países obtiveram financiamentos para seus projetos, em sua grande maioria para a educação técnica e vocacional, com pequenos percentuais em dinheiro e em todos os continentes de grande contingente populacional.

Segundo Fonseca (2000), todo o financiamento do Banco Mundial até a década de 1960, estava voltado para as obras infraestruturais como medidas de crescimento econômico. A partir desse período, a política de concessão do banco foi reformulada e aliada aos programas já existentes, foi incluída uma nova dimensão que não visava participação em escopos somente quantitativos. Desse modo, uma nova pauta de cunho social, cuja finalidade estava envolta ao desenvolvimento, abrangendo a participação das camadas mais pobres da população passou a fazer parte do ideário da organização, e, nesse contexto, a educação foi incluída como medida para garantir a redução da pobreza com metas, princípios e diretrizes definidas em políticas do Banco para os países do chamado, naquele período, de Terceiro Mundo.

Uma política de sistematização da instituição, como instrumento de suas medidas no que se referia aos financiamentos para os países, somente seria publicizada na década de 1970. Nesse documento, inicialmente interno, apenas para delineamentos do Banco, estruturavam-se os direcionamentos, suas características e filosofias quanto aos setores que

superação das condições deploráveis nos países mais pobres. A teoria do capital humano formulou lógica de investimento capitaneada para atender uma relação entre o indivíduo e o capital, cuja finalidade previa maior produtividade, acesso a uma qualificação que garantisse maior consumo de massa, em um plano social que garantisse, via educação, redução das desigualdades. Entretanto, o processo de industrialização não alcançou as mesmas dimensões em todos os países. O sistema do capital em seus desdobramentos não garantiu as mesmas condições em todos os espaços. Nessa lógica, o processo de exclusão cresceu ao final do século XX, mostrando a ineficácia da teoria do capital humano e manutenção dos padrões industriais apenas nos países que desde sempre controlaram a economia.

eram diretamente atingidos pelos seus programas, era uma espécie de fio condutor para as ações internacionais. Naquele momento, a educação era inserida como um setor em meio a outros de relevância no contexto como energia e agricultura, por exemplo. (MELO, 2012).

Estes princípios incorporam a promoção de igualdade de oportunidades, visando a participação de todos nos benefícios sociais e econômicos sem distinção social, étnica ou econômica. Para tanto, o Banco recomenda a extensão da oferta do ensino elementar a todas as crianças e adultos. A educação deveria ser integrada ao trabalho, com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento. (FONSECA, 2000, p. 168).

A necessidade de garantir o desenvolvimento do trabalho era imperativo na política do BM no período em questão, assim, investir em educação para formalizar um trabalho técnico que gerasse maior desenvolvimento no processo de atendimento do capitalismo industrial que se estabelecia em países como o Brasil era fundamental.

A cooperação estabelecida entre o Banco Mundial e o Governo brasileiro foi realizada por meio de projetos de co-financiamentos perfazendo um total de cinco, que abrangeu um período de duas décadas iniciado a partir de 1970. No histórico de práticas de cooperação com organismos dessa magnitude no campo educacional, é possível observar acordos desde a primeira metade do século XX com os Estados Unidos, distinguindo-se em duas fases. Inicialmente os acordos estavam ligados a integração de associações brasileiras e norte-americanas, cujos ideais democráticos deste país foram assimilados internamente. Tal influência foi concretizada no texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O segundo momento estabeleceu cooperação técnica entre os dois países, como política bilateral, envolvendo a Agência para o Desenvolvimento Internacional norte-americana de apoio aos países do Terceiro Mundo. (FONSECA, 2007).

Para essa autora, sob o discurso da necessidade de crescimento dos países mais empobrecidos, devendo haver uma distribuição mais igualitária da riqueza, haja vista as disparidades existentes no conjunto populacional, era oportuno ao BM atingir tal problemática fortemente identificada nessas nações. Frente a essa contextualização, a educação passou a estar incluída nos projetos de crédito do Banco. No Brasil, tal necessidade foi posta como projeto de desenvolvimento e teve forte incidência na formação de técnicos para o setor produtivo, esse fato justifica a predileção pela estruturação do segundo grau com ênfase no ensino profissionalizante.

A materialização das práticas do capital para a educação brasileira, ante a coordenação do BM, foi amplamente conduzida pelo Estado no processo de implementação do pensamento

liberal e, tornaram-se resplandcentes com a consolidação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação que em sua ordenação permitiram o atendimento das necessidades do sistema produtivo para o reordenamento do trabalho em detrimento da população.

Em território brasileiro, a relação Estado/Capital foi intensificada com a política desenvolvimentista entre as décadas de 1950 e 1960, cujas marcas estão presentes sob a dependência econômica e tecnológica. Nesse contexto, a configuração econômica brasileira foi alterada, os centros industriais tornaram-se o lócus da produção e, nesse contexto, fomentou-se a criação de novos postos de trabalho e exigiram-se novas profissões. Com tal configuração, a urbanização se estabeleceu respondendo ao processo de estruturação promovido pelo crescimento e incremento do setor produtivo. (LEITE, 1999).

Para esse referido autor, a classe dominante brasileira comandada ainda com forte influência da oligarquia não correspondeu ao impulso da economia e as transformações ocorridas na época. Em termos educacionais, o sistema, pela primeira vez, passou a ser regido por uma Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 4.024/61. Esta LDB foi promulgada sem atender aos imperativos das mudanças estruturais promovidas pelo capital pelas quais passava o país, pois, as classes que compunham a oligarquia não permitiram, por temerosidade de perda de seu poder mediante a imposição do crescimento urbano/industrial, o avanço das relações educacionais ligadas diretamente ao desenvolvimento capitalista. Entretanto, a lei deu o suporte necessário para consolidar o ensino profissionalizante como esteio para o domínio do mercado na estrutura social existente

A análise que se faz hoje sobre o conteúdo da Lei 4.024 revela que ela preservou os caracteres da educação nacional dentro dos parâmetros dos centros urbanos e das classes dominantes. Mesmo permitindo a inclusão de outras disciplinas no currículo mínimo, as proposições metodológicas e curriculares do Conselho Federal de Educação levaram o processo a um modelo único e quase inalterável. (LEITE, 1999, p. 24).

Frente a esse contexto, a lei 4.024/61 tornou-se efetiva, trazendo traços das mudanças inerentes à política e à economia brasileira que se estendia desde período de Governo varguista, contudo, somente concretizados a partir da década de 1960 no plano social. A primeira LDB oficializou uma escola propedêutica para os mais abastados e outra escola, cuja força de trabalho era manual, para os filhos da classe trabalhadora. Além dessa consolidação, a lei reorganizou a estrutura do ensino, reafirmando a dualidade e garantindo a possibilidade de acesso ao ensino profissionalizante ao fim do primeiro ciclo ginásial (anos finais do ensino fundamental) e continuidade de estudos no segundo ciclo do ensino secundário (anos finais da educação básica). (MEDEIROS NETA et.al., 2018).

A LDB 4.024/61 oficializou essa mudança no artigo 12: “Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos”. (BRASIL, 1961). Nesse artigo, a LDB concede oficialmente a reorientação para as mudanças na organização da estrutura de ensino flexibilizando-a para que após a finalização do primeiro ciclo colegial, mesmo com a habilitação profissionalizante, o aluno pudesse ter acesso a etapa final do ensino secundário. Observa-se também a equivalência quanto a essa discussão no artigo 35, parágrafo 3º, onde é possível ler: “O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias”. (BRASIL, 1961). Nesse item apresenta a veracidade das mudanças ao mencionar a manutenção de um currículo básico obrigatório para as séries iniciais dos cursos propedêuticos e profissionalizantes no primeiro ciclo do ensino ginasial.

Apesar da LDB 4.024/61 não apresentar os princípios de terminalidade e finalidade à orientação para o trabalho de forma direta, conforme Medeiros Neta et. Al. (2018), a lei corroborou com o modelo educacional do Estado Novo, pois, garantiu as bases para a formação da força de trabalho para o modelo econômico que se estabelecia no país naquele período. Apesar da plausível dualidade existente, a fomentação do ensino técnico na lei, título VII, capítulos III e IV, afirmando no artigo 47 a abrangência da tecnificação nas áreas: industrial, agrícola e comercial, representava o germe de um ensino voltado para o atendimento das mudanças no âmbito econômico ao entender a necessidade de avanço no caráter do trabalho e da sua divisão.

Essa assertiva se torna mais visível no artigo 51: “As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino”. (BRASIL, 1961). Mesmo a redação do artigo direcionando a responsabilidade do ensino para as empresas, a legalidade dessa relação pautada em texto de lei evidencia a articulação entre Estado e iniciativa privada no processo de remodelação do trabalho para o atendimento das necessidades produtivas que se formavam no Brasil, próprias da estrutura do capital.

Segundo Medeiros Neta et.al. (2018), o artigo 1º, na alínea “d” gera compreensão da existência de uma relação entre trabalho e educação: “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”. (BRASIL, 1961). Para os autores, apesar da não explicitação, no texto da lei, do significado do termo “bem comum”, o conjunto apresentado em toda a LDB, põe em destaque, a demanda para a formação de força de trabalho, cujo fim objetivava a satisfação do modelo econômico que se expandia no

país. Isso significava preparação para o atendimento crescente dos setores da economia. Nessa direção, era possível conceber o entendimento do que vinha a ser o termo “bem comum” a que se referia a lei.

As mudanças realizadas pela classe dominante brasileira no período em questão estavam consolidando internamente as demandas capitalistas, promovendo o reordenamento do trabalho a partir da aliança urbano-industrial e inserindo o modelo de educação nos padrões necessários para suprir os investimentos da indústria. O Campo naquele momento, da aprovação da LDB, estava a reboque da cidade e os acordos¹² anteriormente realizados para a permanência do camponês em seu espaço de origem vinham sendo reorientados formatando o espaço rural a partir de ajustes estruturais. Esta realidade significava a inexistência de direcionamento de políticas educacionais, corroboradas pela LDB, para o camponês a partir de sua realidade. Anteriormente à lei 4.024/61, o que se materializava eram projetos enfatizando o tecnicismo, fruto das políticas externas com outros países, fundamentalmente nas décadas de 1940 e 1950.

Souza (2014) põe essa questão em evidência, destacando como os acordos entre o Brasil e EUA geraram a formação técnica relativa no ensino profissional agrícola, entretanto, não estabeleceu escolarização para a população. Diante dessa condição, para melhor gerir esses acordos, o Governo Federal, os vinculou ao Ministério da Agricultura direcionando-os primordialmente para o Norte e o Nordeste. Junto à escola primária, ligada ao Ministério da Educação, passou a funcionar o chamado clube agrícola que adquiriu relevância em escala nacional devido ao caráter técnico formativo que assumiu, o objetivo era a formação de trabalhadores rurais. Nesse contexto, houve um crescimento considerável das escolas rurais no país, chegando a mais de duas mil unidades. Esse programa foi criado para escamotear os conflitos existentes no campo brasileiro sob o discurso da valorização da terra, escondendo a

¹²Souza (2014) argumenta que mesmo constatando-se que a população rural compunha a maior parte da população brasileira, os camponeses eram relegados a todo tipo de exclusão, inclusive ao direito a escolarização. Situação que somente foi alterada com o crescimento da mobilidade da força de trabalho para as cidades. Esse movimento impulsionou a formação de algumas escolas rurais cuja finalidade era tentar manter o homem fixo no campo.

O Ruralismo pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários, que temiam perder a mão-de-obra barata de que dispunham, e de uma elite urbana muito preocupada com o resultado da intensa migração campo-cidade e com as consequências desse inchaço das periferias das cidades. (SOUZA, 2014, p. 101).

Souza (2014) menciona que o movimento do Ruralismo pedagógico apregoava uma visão avessa ao industrialismo e a urbanização que se expandia no país. Ao mesmo tempo evidenciava o mundo rural como essencial para a formação homem em todas as suas dimensões. Defendia-se, em suas prerrogativas, como uma concepção de educação apropriada para a vida no campo. A autora afirma que toda a sustentação dessa condição estava atrelada a visão ideológica de um Brasil essencialmente agrário por vocação.

realidade de negação do campesinato e promovendo a subordinação aos interesses das classes dominantes.

Seguindo a influência norte-americana, estabelecida através desses acordos, a legislação brasileira ao final da década de 1940, garantiu, via Constituição, a transferência da educação existente no campo para as empresas privadas, privatizando o ensino, negando categoricamente o direito à educação para população dentro de um modelo que respeitasse a realidade camponesa, mesmo tendo sido reafirmada no texto constitucional como direito de todos e, por fim, a tornou acentuadamente precarizada. Para essa autora, na década de 1950, a continuidade da aliança Brasil/EUA para o campo brasileiro enveredou pela formação de novos acordos e programas para facilitar a vida da população rural no Nordeste, principalmente no que se referia à educação. Formou-se a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, subserviente aos interesses dos Estados Unidos, o projeto previa a alfabetização da população rural e a preparação dos jovens camponeses para as atividades agrícolas.

Sua ideologia principal era a modernização do campo e o desenvolvimento comunitário, ou seja, submeter o campo brasileiro aos interesses do grande capital que se instalava na agricultura e oferecer alternativas à população camponesa, neutralizando-a e afastando-a das organizações de luta como as Ligas Camponesas, que proliferavam. Deste programa surgiram a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos. (SOUZA, 2014, p. 111).

Como se pode observar, o ideário de uma escola para o campo que garantisse maior efetividade de conhecimento e de formação para o trabalho, conforme a realidade camponesa brasileira foi superada pelo tecnicismo. Isso não significava que a formação técnica era desnecessária para o avanço do camponês, todavia, a lógica predominante era a concretização do espaço rural nacional como espaço do capital, a terra como mercadoria e o camponês completamente expropriado e subserviente ao modelo em questão.

Os programas para a educação no campo não concederam aos trabalhadores avanços em termos de emancipação econômica ou social. Os projetos demandados restringiram significativamente a atuação camponesa e a vida na terra como sua essencial condição. As marcas da mobilidade, da violência e da exclusão continuavam latentes e reforçavam o entendimento do campo como atrasado, mesmo que o urbano, com o avanço da industrialização, estivesse marcado pelo inchaço da favelização.

Souza (2014) afirma que as políticas educacionais para o campo não deram um resultado positivo e a população continuou à margem dos benefícios de uma educação formal.

A priorização era para a educação urbana, enquanto os camponeses continuavam em seu histórico processo de ausência de instrução e subalternização. Não se criou para o campesinato autonomia mínima para o seu crescimento econômico, o aumento da pobreza consolidou a saída, fundamentalmente de nordestinos, para o Sudeste e outras regiões, em especial, Centro-Oeste e Amazônia como garantia da possibilidade de sobrevivência.

Até a década de 1960 era esse o panorama existente, com a aprovação da LDB 4.024/61 o Estado assumiu a obrigatoriedade de custeio do ensino primário e secundário, entretanto, não norteou essa necessidade em relação à educação para o campo, não estabeleceu compromissos efetivos e a precarização foi a essencialidade dessa questão, tal situação promoveu ainda mais a sua submissão aos interesses do sistema do capital.

As relações existentes no campo refletiam as mudanças no plano econômico do Brasil no período correspondente as décadas de 1960 e 1970. Isso significou a interrupção do movimento de substituição de importações, a ascensão da ditadura militar e, fundamentalmente, as alterações promovidas pela classe dominante no que se referia ao encadeamento de alianças com o capitalismo monopolista via empresas multinacionais, cujo objetivo era o crescimento de um mercado de consumo interno para absorver os produtos da indústria nacional e a expansão da exportação em um processo de internacionalização da economia. (FREITAG, 2005). A economia nacional passou a estar interligada mundialmente e, para avançar em suas proposições a remodelação da indústria interna se fazia necessária sob a tutela do Estado a partir do milagre econômico.

Segundo Prado e Earp (2003), o período denominado Milagre Brasileiro foi favorecido pelo crescimento dos fluxos internacionais de capital que permitiu o crescimento dos investimentos das empresas multinacionais em países em desenvolvimento, fato que permitiu a entrada de dólares para o financiamento dessas economias. Nessa direção, o Governo brasileiro criou medidas para garantir a entrada de investimentos como a liberalização de fluxos e capitais a fim de efetivar a rápida integração das empresas brasileiras à economia internacional. Então, financiamento externo e aumento de exportações tiveram papel bastante relevante para o crescimento interno do período em questão.

Somado aos fatores anteriormente descritos, outros condicionantes internamente davam vazão ao Governo da Ditadura Militar para buscar a retomada do crescimento econômico do país que após a Segunda Guerra Mundial havia sido positivo. Para esses autores, a capacidade produtiva ociosa e o espaço aberto pelas reformas institucionais consentiam a proposição de uma política econômica que conduzisse a retomada do crescimento. Ao mesmo tempo, era esse um período de insatisfação política e impopularidade

da Ditadura que, na compreensão de muitos, para a sua reversão, exigia eficácia econômica e o desenvolvimentismo. (PRADO e EARP, 2003).

A partir da ascensão do Governo Médici, o objetivo, segundo esses referentes autores, era o crescimento interno com a elevação da economia e da incorporação de tecnologia para diferentes setores da sociedade para superar os atrasos integrando as demais regiões brasileiras. Para tanto, a prioridade era direcionada aos programas de desenvolvimento que incluía a aceleração industrial em diversos ramos: químico, transporte, energético, siderúrgico, entre outros.

O conjunto econômico, criado na Ditadura Militar e conduzido pelo Ministro da Fazenda, Delfim Neto estava ancorado no Plano Estratégico de Desenvolvimento – PED, no Metas e Bases (plano de ação do Governo) e no Plano Nacional de Desenvolvimento – PND. A conjunção entre política econômica interna e o crescimento da economia internacional resultou em altos índices registrados na elevação do Produto Interno Bruto – PIB e na redução da taxa inflacionária. (PRADO e EARP, 2003).

O aumento dos investimentos públicos e privados, auxiliados pelo contexto internacional, a política antiinflacionária pressionada pelo aumento da demanda por trabalho e a expansão do crédito cuja finalidade era elevar a participação das empresas privadas na economia, eram vistas como formas de articulação para o crescimento.

Houve um incremento de uma política de crédito para garantir a elevação das possibilidades de consumo à população. Esta medida permitiu o avanço de importantes setores da economia, fundamentalmente o agrícola e o industrial que, por exemplo, foram beneficiados. Conforme Macarini (2005), o modelo agrícola exportador foi nos anos do Milagre Econômico um dos pilares do núcleo da política de desenvolvimento adotada pelo Governo da ditadura sob a gerência do presidente Médici. Essa formulação foi desenhada por Delfim Neto, ministro da economia, desde a gestão anterior do presidente Costa e Silva (1967-1969). A pretensão pela aceleração do crescimento interno, conforme o pensamento do ministro, era pautada no incremento da produtividade agrícola e das exportações. O projeto de Governo consistia em alçar a agricultura a patamares que garantisse o avanço das exportações com a finalidade de subsidiar o mercado interno.

Para o autor, é sob esse argumento que a política econômica daquele período se centralizava, pois, a ampliação do mercado seria garantida a partir do avanço da agricultura como elemento gerador e atrativo para os investimentos cujo resultado estaria no desenvolvimento e no aumento do sistema produtivo brasileiro.

A estratégia de Delfim Netto é mais simples: o motor do processo provém da agricultura e das exportações; mais radical, ao sugerir uma rejeição integral das políticas do passado, oferecendo ao regime um modelo econômico “novo” que confirma a ruptura com a velha ordem pré-64; e, não menos importante, é dotada de forte apelo ao colocar a agricultura numa posição central (e ainda fazê-lo, afastando a incômoda proposta de reforma agrária). (MACARINI, 2005, p. 63).

Podemos observar que para efetivar o modelo do capital no Brasil, o Estado cumprindo seu papel de articulador fomentou uma política centrada na agricultura, para entre outros aspectos, impedir a realização de uma proposta mais equânime para a população, a reforma agrária. Nessa direção, compreende-se que todo o projeto de expansão está para atender a formação capital e desenvolvimentismo.

Macarini (2005) expõe que mesmo com a centralidade sobre a agricultura, não houve o descarte do crescimento industrial, iniciado anteriormente com o processo de substituição de importações. Afirma que as possibilidades de avanço da economia via industrialização eram mais limitadas devido a sua dinamicidade ainda pouco efetiva, essa razão colocava a agricultura como prioridade nessa relação de crescimento interno. As projeções de elevação incluíam as lavouras, a pecuária e todo o setor a partir de estratégias e incentivos como uso de maquinário, fertilização e aumento da produtividade.

Os investimentos maciços na exportação no setor agrário exportador tinham como uma das finalidades garantir condições necessárias para a ampliação e expansão industrial criando uma demanda maior pelos produtos manufaturados. Ao mesmo tempo garantir uma maior inserção na economia internacionalizada. (MACARINI, 2005).

Entre 1968 e 1973 o crescimento do Produto Industrial foi sempre superior ao do Produto Interno Bruto. E, na composição do Produto Industrial destaca-se o comportamento da Indústria de Transformação, que cresceu 13% ao ano [...]. Este desagrega as taxas de crescimento desta indústria por categoria de uso e mostra que o maior resultado combinado da ampliação do crédito ao consumidor, da capacidade ociosa existente e do crédito fácil para capital de giro. Em seguida vem o crescimento da oferta de bens de capital (18% ao ano) e bens intermediários (14% ao ano), puxados pelos gastos do governo em energia, transporte e comunicações. Finalmente vem o crescimento dos bens de consumo não duráveis, que foi de 9% ao ano, puxado pelos gastos da massa popular com alimentos e vestuário. (PRADO, EARP, 2003, p. XX- 18).

Como é possível analisar, o crescimento interno foi considerável e movido pelo avanço industrial em diferentes setores e ramos fabris. A economia ascendeu e o setor apresentou forte capacidade produtiva. O Estado atuou como regulador da política econômica e como financiador da indústria brasileira alçando-a a um novo patamar de crescimento.

A aliança entre o Estado brasileiro e o capital foi tecida no processo de alavancamento da economia sem ajustes estruturais. O crescimento econômico do país e sua inserção na economia que se mundializava foi realizada para conceder ao sistema de mercadorias novas possibilidades de acumulação, pois, diferentes setores apresentavam uma forte demanda produtiva permitindo uma dinamicidade da economia mesmo que por outro lado fomentasse uma extrema desigualdade social. Frente a essa necessidade de avanço econômico, de um lado, e a disparidade entre ricos e pobres do outro, o Governo brasileiro atenuou a situação com o discurso direcionado para o crescimento urbano como responsável pelo desequilíbrio, mas que com a melhoria do sistema educacional, a problemática seria sanada internamente e com a força de trabalho devidamente qualificada a renda seria redistribuída de forma equitativa. (PRADO, EARP, 2003).

A expansão capitalista e a consolidação da força das multinacionais no país aprofundaram a dependência brasileira em relação ao mercado sob o discurso da modernização da economia via industrialização. A relação capital versus Trabalho foi organizada, via Estado, para garantir a expansão do lucro no Brasil, ou seja, o poder público deu as garantias necessárias para o processo de acumulação. O Estado deu toda a sustentação ao plano econômico e, ao direcionar-se para a dimensão social, a ordenou de forma a permitir a continuidade e a preservação das estruturas produtivas, sob domínio das classes abastadas, implicando na continuidade do metabolismo capitalista.

Para facilitar as engrenagens mercadológicas era necessário reordenar as políticas de educação, de caráter secundário, contudo, sustentáculo das políticas econômicas basilares, e, também, mantenedoras da aparência do acesso aos serviços básicos. Sua relevância ganhou proporção na medida em que a população brasileira apresentava níveis muito baixos de escolaridade e para atender ao projeto do capital era necessário prover uma força de trabalho com maior qualificação. É sob esse contexto que o Estado reformulou a LDB, no início da década de 1970, constituindo a lei 5.692/71.

3.3 A lei 5.692/71 na consolidação do trabalho-educação para o mercado no Brasil

A ascensão econômica criou pressão sobre o ensino superior demandado pelas necessidades da classe média urbana. Frente a tal realidade foram estabelecidas reformas para os níveis universitário e secundário culminando com a profissionalização para o segundo grau como forma de frear o clamor pela educação. Esse período da educação brasileira teve ampla

sustentação de acordos internacionais como o USAID (United States Agency for International Development), um consórcio entre Brasil e Estados Unidos, que entre outros aspectos fomentou o aligeiramento do ensino técnico conforme o padrão exigido pela divisão do trabalho naquele momento.

A Lei 5.692/71, de conteúdo tecnicista, foi estabelecida com a centralidade educacional voltada para atender as necessidades do setor produtivo, crescentes no país. As proposições de educação trazidas pela lei podiam ser compreendidas como um aparato legal em que se propunha a alienação do sujeito, pois a sua função estava relacionada à garantia de uma educação para o desenvolvimento do trabalho sem formar nenhuma concepção política. (SILVA, 2006). A legislação corrobora como instrumento ordenador do papel das políticas educacionais pelo Estado, a formatação da lei foi montada para fomentar as bases que a estrutura produtiva necessitava no processo de formação de força de trabalho, indo na direção contrária a construção de um conhecimento mais apurado quanto à politização e avanço intelectual.

Conforme os estudos realizados pelo INEP (1982), a tomada de decisão quanto às mudanças na estrutura secundarista alterava diretamente o dualismo existente na educação nacional ao instaurar um direcionamento para a habilitação profissional. As mudanças na economia foram determinantes para realizar alterações na legislação educacional como forma de conceder à força de trabalho as habilitações mínimas exigidas para o atendimento do mercado. Novas formas de trabalho exigiam outra estrutura organizacional cuja definição pautava-se pela qualificação da força de trabalho amparada, segundo os estudiosos do período, pela teoria do capital humano que indicava a relação entre educação e avanço econômico.

A partir da formatação da lei 5.692/71, pela primeira vez na história brasileira, aliou-se ensino e profissionalização no modelo educacional, rompendo com a função propedêutica até então basilar na estrutura existente. Esta proposta trazida pela lei 5.692/71 estabeleceu alguns pressupostos como condição básica para sua estruturação que clarificaram a relação entre a educação e a economia. Assim, ficou tácita a relação, na lei, entre a escola e o mercado: a necessidade de técnicas de nível médio e a responsabilidade do modelo educacional como propulsor da relação entre a formação intelectual e profissional para o atendimento da modernização econômica do país. (INEP, 1982).

Dessa forma, a relação entre educação e trabalho no Brasil tornou-se visualizável. Esta realidade possibilitou o crescimento de outros setores da economia como a prestação de serviços, trabalhos autônomos e alavancou a estrutura técnica que se tornou necessária nesse

novo processo. A ascensão econômica criou pressão sobre o ensino superior demandado pelas necessidades da classe média urbana. Frente a tal realidade foram estabelecidas reformas para os níveis universitário e secundário culminando com a profissionalização para o segundo grau como forma de frear o clamor pela educação. (INEP, 1982).

Compreende-se que era necessário amplificar a formação de força de trabalho. A educação era o instrumento adequado para garantir essa condição, pois se constituía como balizadora do ingresso no campo profissional. Isso significava solidificar as transformações necessárias no escopo do trabalho para ampliar a extração da riqueza. As mudanças trazidas pelo capital se tornavam concretas no país e a instrução necessária para tal tinha, via Estado, com a LDB, o aparelhamento fundamental para legitimar as bases da estrutura produtiva.

No texto legal, o artigo 1º apresenta a finalidade da lei 5.692/71, enquanto documento máximo da educação brasileira, e, articula na redação oficial a direta relação entre o trabalho e toda a estrutura de ensino do país: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **qualificação para o trabalho** e preparo para o exercício consciente da cidadania”. (BRASIL, 1972-grifos nossos). Até a oficialização desta LDB, segundo Silva (2006) não havia sido emitido nenhum documento sancionado que regulasse a educação para o atendimento ao trabalho. Nesse sentido, em sua análise, essa prerrogativa concedia à lei a configuração de instrumento de sustentação para a expansão capitalista no país.

A qualificação para o trabalho aparece pela primeira vez como direcionamento educacional divergindo da lei 4.024/61 que tinha no art. 1º, dos fins da educação, a inspiração nos princípios de liberdade e solidariedade humana. Isso não significava que a primeira LDB estivesse desfocada da estrutura produtiva vigente no país, contudo, é a partir da lei 5.692/71 que a relação entre modelo econômico e educacional se entrelaçaram de forma mais explícita e este último é claramente posto para dar sustentação ao primeiro.

A qualificação para o trabalho assumida pela legislação evidencia o reordenamento deste para outra dimensão que incluía maior conhecimento e maior qualificação. O atendimento do mercado local era a prerrogativa da lei e essa evidência do artigo 5º punha em tela a preocupação do Estado em atender ao econômico nessa relação.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) **no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.**

§ 2º **A parte de formação especial de currículo:**

a) **terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;**

b) **será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.**

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores. (BRASIL, 1972 – grifos nossos).

A discussão da estrutura curricular posta no artigo 5º, para Silva (2006), traz um debate com dois direcionamentos: o primeiro admitiu uma grade para o chamado núcleo comum cuja função era garantir a alienação política do trabalhador e sua passiva submissão às estruturas do capital com as disciplinas Educação Moral e Cívica e a disciplina Organização Social e Política Brasileira; o segundo era a formação de uma grade técnica que atendesse ao ensino médio.

Como se pode observar a instrução para o currículo no art. 5º da lei 5.692/71 vislumbrava desde o primeiro grau um direcionamento curricular para a instrumentalização, para o trabalho. Para o segundo grau a perspectiva sofria mudança, pois, almejava-se a concretização da profissionalização. A estrutura em tela preconizava que tal formulação técnica fosse entrelaçada com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional como pode ser verificado na alínea “b” do 2º parágrafo.

A relação entre os artigos 1º, que trata dos fins da educação, ou seja, a concepção de educação pautada pelo Estado brasileiro, e, o artigo 5º, que discutia a questão do currículo, o que se deveria ensinar nos diferentes níveis, amarrava o entendimento sobre o ensino para o trabalho e a profissionalização. Nessa direção, Lira (2010) ressalta que a Lei 5.692/71 trouxe de forma impositiva a profissionalização no artigo 5º, pois normatiza o ensino secundário para atingir a sua finalidade tendo a perspectiva estabelecida também na dimensão curricular com a formação de conteúdo na parte considerada como “formação especial” cuja finalidade era promover a habilitação profissional dos alunos secundaristas.

A profissionalização compulsória foi a solução encontrada pelos ideólogos do regime para o problema da formação e qualificação de força de trabalho, ao mesmo tempo em que procurava conter a procura pelo ensino superior. O argumento se baseava na concepção de que a profissionalização, associada à

terminalidade, permitiria aos estudantes que concluíssem o ensino médio ingressar diretamente no mercado, assumindo ocupações técnicas. (LIRA, 2010, p. 280).

Para esse autor, o artigo 5º foi fortalecido com a redação do artigo 6º:

Art. 6º - As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento. (BRASIL, 1971 – grifo do autor).

A profissionalização como finalidade da legislação ganhou força com o fortalecimento da iniciativa privada como aparato oficial para o desenvolvimento educacional brasileiro (LIRA, 2010). A abertura, na lei, concedida ao mercado acentuava a regulação das formas privatistas na formação da força de trabalho o que confirma a conjugação entre Estado e capital no processo de reordenamento do trabalho, tendo como instrumento de legitimação o modelo educacional implantado no país.

Para Lira (2010), a alteração na legislação promovendo mudanças na formatação do Ensino Secundário estava relacionada à geração de possibilidade de finalização de estudo para a classe trabalhadora com a escola média, retirando de grande percentual da juventude o ensejo pelo Ensino Superior.

Sob o véu da profissionalização via ensino médio, principal ponto de discussão, da LDB 5.692/71, possível de ser analisada, entre os artigos 4º e o 10º, surgiu o debate da terminalidade. A meta era garantir que o ensino secundário, de fato, fomentasse a preparação para o trabalho e não fosse ponte para prosseguimento de estudos. “A profissionalização com terminalidade significa que estudantes do ensino médio podem e devem sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas”. (FREITAG, 2005, p. 162).

A legislação estabelecia a demarcação de aptidões e iniciativa para o trabalho no 1º grau e a formação de habilitações básicas no 2º grau, contudo, o próprio texto da lei 5.692/71 permitia outro entendimento no artigo 76 com a possibilidade de antecipação dessa prerrogativa fato que alterava a questão da terminalidade.

Art. 76. A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas:

- a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava;
- b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos.

Significa também a aceitação de um tipo de ensino e de um destino diferentes para os que dependem da gratuidade, como condição da maior ou menor extensão de seus estudos. Os que não puderem ir além da série realmente alcançada pela gratuidade, devem receber, ao término do curso que lhes é permitido fazer, preparação para um trabalho imediato. Há, então, declarada e admitida na própria Lei, uma dualidade assentada em diferença de situação econômica. (INEP, 1982, p. 38).

O princípio da terminalidade de estudos foi determinante para a relação entre a sociabilidade do capital e a formação da força de trabalho. O entendimento dado por ele concedia ao estudante ao término do ensino secundário, devido ao conteúdo específico relativo a habilitação profissional, ter condições de ingressar no mercado de trabalho, pois tinha habilidades para tal.

Mesmo com todo o aparato arquitetado, a legislação que prefigurava a profissionalização e ante o princípio da terminalidade, a proposta existente no texto legal sofreu modificações em diferentes aspectos dando outra configuração à política educacional em questão. Entre pareceres e outros documentos do Ministério da Educação, questões sobre a profissionalização foram analisadas e com o parecer 76 de 1975, firmou-se a proposta de habilitações básicas que reinterpreta a proposição anterior reorientando as características do ensino secundário para uma preparação por área de atividades, assim, reintroduziu a função propedêutica historicamente existente no ensino nacional.

Segundo o INEP (1982), a lei 5.692/71 configurou a oferta de habilitações básicas, das escolas, às necessidades do mercado, e sob sua dependência. A concretização deveria ser realizada a partir de levantamentos de acordo com as demandas. A efetividade dessa proposição, em termos legais, foi definida com a formatação dos cursos a serem ofertados e com estruturação curricular.

A oferta de cursos, conforme a LDB 5.692/71, estava atrelada às características do mercado de trabalho e para materializar essa determinação era necessário o estabelecimento de pressupostos relativos a educação que estivesse em consonância com os parâmetros profissionalizantes exigidos pela realidade de mercado e pela realidade nacional. O Brasil apresentava uma intensa variação de fluxos de deslocamentos populacionais o que tornava necessária este entrelaçamento. Entretanto, diferentes problemas eram identificados como impossibilidades de edificação de um ensino profissional com traços generalizantes para o atendimento da população, pois não era mensurável o quantitativo de pessoal requerido pelo mercado, não havendo capacidade de absorção de pessoas de forma suficiente para a criação de cursos específicos. Tal fato tornava a relação entre escola e mercado como inexistente. (INEP, 1982).

A relação entre a formação secundária e as empresas não se estabeleceu de forma a garantir o suprimento da demanda do mercado, a partir do que foi estabelecido pela lei. No período em questão, décadas de 1970 e início de 1980, as necessidades eram supridas por egressos do primeiro grau ou até mesmo do ensino médio, contudo, a formação exigida para o trabalho era viabilizada pela própria empresa.

A realidade do contexto histórico mostrou uma legislação cuja finalidade buscava formar para o trabalho com forte tendência à profissionalização, porém, a distância entre o que se propunha legalmente, a realidade brasileira e as divergências sobre o que ensinar e a forma de fazê-lo não consolidaram o êxito da LDB.

A formação da força de trabalho teve grande presença da iniciativa privada tornando-se a grande fomentadora da formação que as empresas necessitavam para o desenvolvimento do trabalho. Mesmo o Estado, através de seus sistemas de ensino profissional, sendo efetivo na promoção da formação laborativa, sua atuação foi mínima nesse processo, entre outros aspectos pela adoção das habilitações profissionais. Na prática, as empresas tornaram-se auto realizadoras de suas necessidades de ensino profissional.

[...] essa adequação é, essencialmente, um produto histórico do próprio processo de trabalho que é, ao mesmo tempo, processo de formação do trabalhador. Nessa tarefa, a empresa evita, tanto quanto possível, depender de agências externas de treinamento, ou de mão-de-obra que seu corpo coletivo de trabalho não possa formar. Nas condições atuais de desenvolvimento tecnológico e de organização das grandes empresas, qualificação de mão-de-obra significa ajustamento ao ritmo do corpo coletivo de trabalho e obtenção de condições para ocupar um posto em uma das várias hierarquias existentes nas empresas. A capacidade de executar tarefas será desenvolvida praticamente como produto desse ajuste. (INEP, 1982, p. 35).

O fato da iniciativa privada assumir o protagonismo do ensino para o trabalho, não deu ao Estado a desobrigação pela responsabilidade do ensino profissional, o papel estatal consolidou as mudanças na legislação para certificar a adequação do modelo econômico ao modelo educacional. Segundo Freitag (2005), o Estado foi essencial e exímio, em sua função do planejamento educacional para o processo de funcionalidade ao capital:

Evidentemente não existem técnicas possíveis que consigam prever os dinamismos societários em cinco ou dez anos e a eles ajustar, a cada momento, os profissionais demandados pelo mercado de trabalho. Isso porque a produção de bens não segue um plano geral manipulável igualmente pelo Estado, mas sim aos interesses de lucro e às *brechas* do mercado, encontradas pelas empresas privadas. Para que estas possam expandir ou condensar sua produção à base da lei de oferta e da procura e da maximização dos lucros, elas precisam ter um *reservatório* do qual retirar e ao qual *devolver* a força de

trabalho necessária ou supérflua no processo de trabalho. (FREITAG, 2005, p. 179-grifos do autor).

A formação do excedente, em termos de força de trabalho, foi importante por duas questões: primeiro garantir o exército de reserva em período de expansão da produção e, em segundo, como forma de pressionar os salários para baixo devido ao contingente à disposição. O Estado ao atuar no processo de construção e execução do planejamento educacional tornou-se funcional ao capital, pois concedeu, a partir de suas prerrogativas internas, de suas estruturas e formas, os meios para a sua realização. Ele viabilizou, via política, o pleno desenvolvimento das ações irrefreáveis das ações sistêmicas de mercado, cujo fim é o lucro. (FREITAG, 2005).

A autora ressalta que o governo da Ditadura Militar ajustou, com a LDB 5.692/71, a transformação do sistema de educação brasileiro aos imperativos capitalistas daquele período. Ou seja, garantiu o recondicionamento da força de trabalho, por meio da estrutura pública, a ser reproduzida em sua condição formativa para atender às determinações capitalistas. Deixa implícita a existência das marcas históricas de uma educação para a reprodução de uma sociedade de classes no país, entretanto, afirma a força dos planejamentos educacionais posteriores à ditadura para caracterizar de forma explícita esse novo momento. O Estado tomou para si, no processo de internacionalização da economia, a qualificação do trabalhador para garantir de forma mais acelerada a reprodução para o mercado, e, a educação, relegada para poucos, passou a ser necessariamente oferecida a todos como instrumento de facilitação capitalista em sua expansão sob o véu do desenvolvimento interno.

Nesse contexto, desenvolvimento tornou-se sinônimo de qualificação para o trabalho, de preparação que concederia ao trabalhador retorno financeiro e esta prerrogativa foi determinante para o ideário da população, cuja finalidade, era garantir o convencimento da mesma para essa medida. Freitag (2005) põe em evidência que o Estado em seus documentos salientava a existência de potencialidade entre os sujeitos das classes menos favorecidas e, por isso, a educação deveria ser emanada para todos.

Com a expansão da produção e do mercado, tornaram-se necessários mais indivíduos, aptos a desempenharem funções dentro da hierarquia ocupacional em expansão, do que poderiam ser recrutados nas classes alta e média alta, que até então forneciam a força de trabalho qualificada. (FREITAG, 2005, p. 183).

O sistema educacional, na medida em que está sendo aberto para criar uma força de trabalho que parcialmente será absorvida pelo mercado de trabalho e parcialmente alimentará o exército de reserva, pode alegar que a ampliação das vagas está sendo feita dentro de uma política democratizante. (FREITAG, 2005, p. 184).

A lei 5.692/71 não garantiu uma preparação para uma profissão específica como estabelecido no Parecer 45 de 1972 em que a habilitação profissional atrelava-se a uma ocupação técnica com escolaridade completa entre os requisitos para o conjunto da população. O que efetivamente foi formatado com a legislação em termos de vinculação para o trabalho foram as habilitações básicas, que poderiam ser definidas como uma forma de educação para o trabalho que não se caracterizava como uma formação técnica e ao mesmo tempo não impedia o ingresso nos estudos de nível superior. (INEP, 1982).

Não houve envolvimento da sociedade nessa formulação e implantação. Professores e alunos foram aliçados, ficando restrita a participação aos órgãos normativos e executivos do Governo. A formatação inicial da proposta foi realizada por um grupo de trabalho que deu substância à discussão através da produção de um anteprojeto para ser avaliado pelo Conselho Federal de Educação. Este, por sua vez, indicou a prevalescência de moderação, para a construção do documento, no que se referia a prática de ensino, entre os níveis geral e profissional, mesmo ressaltando a necessidade de intensificação deste último. Entretanto, tal posicionamento divergia da compreensão do Congresso Nacional que entendia a obrigatoriedade de conclusão do ensino secundário via formação específica. (INEP, 1982).

[...] apesar de toda a racionalidade técnica, não se previu uma estrutura orçamentária capaz de dar suporte às inovações previstas. A rede escolar do País não tem condições materiais e operacionais de levar o ensino profissionalizante de boa qualidade a todos os alunos. (INEP, 1982, p. 44).

Efetivamente a aplicabilidade da lei frente à realidade brasileira demonstrou uma precariedade de condições quanto à terminalidade e quanto à profissionalização que ficou restrita concretamente, em sua maioria, às escolas públicas, à época completamente desestruturadas e mantenedoras das estruturas apenas acadêmicas. Tal fato põe em destaque o não alcance de forma plena de todo o sistema de ensino existente no país. (INEP, 1982).

Para garantir o cumprimento da legislação, a preferência por habilitações básicas imprimiu um caráter de baixo investimento do Governo, foi a saída encontrada para solidificar a lei. Isso significava dar preferência a propostas para áreas ligadas ao setor comercial, tornando-se ação preponderante no processo em tela, mas completamente desvinculada das necessidades do mercado e das opções dos alunos, que mantinham a busca pela inserção no ensino superior. (INEP, 1982).

O que se constatou foi a não efetividade da lei 5.692/71 em termos de profissionalização do ensino para a formação de técnicos de nível médio e, ao mesmo tempo, não se promoveu a interligação, no ensino secundário, entre a formação geral de

conhecimentos propedêuticos e a formação profissionalizante para o trabalho. Conforme o INEP (1982), a razão para não absorção dessa realidade no país deve-se:

[...] as funções manifestas do novo ensino médio profissional são cobrir uma suposta carência de profissionais de nível médio e eliminar a frustração dos concluintes que, não tendo formação profissional, são compelidos a buscá-la em cursos superiores. O ensino de 2º grau teria, ainda, uma função não manifesta de conter os crescentes contingentes de jovens de classe média, que buscam o ensino superior para obter um requisito cada vez mais indispensável à ascensão social, mediante o ingresso nas hierarquias ocupacionais. (INEP, 1982, p.45).

Conforme o INEP (1982), os resultados da implantação da lei 5.692/71 foram pífios, sem articulação para garantir uma nova estrutura de ensino secundário e desfocado de seu objetivo inicial: a profissionalização. A tecnificação da educação brasileira não ocorreu devido à ausência de suporte e não houve a redução das distâncias já existentes em termos educacionais no país que constava com a separação entre os que pensavam e os que executavam. Toda essa arrumação ficou delineada com a legitimação da própria legislação que, via documentos oficiais, concedeu brechas para uma reinterpretação e a não oficialização do que deveria ser a lei.

A associação entre as classes dirigentes da economia brasileira e o capital internacional determinou a reorientação das formas de atuação capitalista no país. O Estado tornou-se a instituição obediente e reguladora das práticas de mercado adequando as medidas necessárias para o seu domínio. Entre essas medidas estavam o controle populacional frente a inoperância do poder público para o beneficiamento dos setores sociais. Ficava clara a submissão do poder político ao domínio econômico. Toda a ação do capital e do Estado para o processo de acumulação atuando diretamente sob o reordenamento do trabalho, utilizando-se da educação para sua legitimação, é refletida no processo de produção da divisão do trabalho. Em seu alargamento nas relações produtivas introduziu diferentes formas de separação na estrutura societal, de modo que esse movimento não se enquadrou somente no interior da fábrica. As suas dimensões são amplificadas ao ponto de interferir na condição espacial.

A divisão territorial foi/é absorvida para atender as necessidades do capital que não se prende a extensão da área, sua produção é universal, ultrapassando e definindo outras segregações em termos de configuração e produção do espaço. No Brasil, aprofundou-se a relação capital x trabalho e as alterações configuram essas marcas ainda mais densas na realidade do campo.

3.4 As relações capitalistas no/do campo brasileiro e as imbricações com a LDB 5.692/71

As relações do capital, ocorridas no Brasil, entre as décadas de 1950/1970 promoveram constantes mudanças na escala geográfica interna. Nesse sentido, o que se observou foi que a produção do espaço passou a estar completamente subordinada aos interesses do sistema produtor de mercadorias, pois, por meio de sua dinâmica foi determinado de forma intensa o processo de expropriação e acumulação.

A questão temporal é determinante na produção espacial, pois, a velocidade com que as mudanças vão se dando reorganiza o espaço, conferindo-lhe novas áreas para a atuação capitalista, espaços que no passado poderiam não ser propícios para a acumulação passam a adquirir essa condição mostrando a velocidade do sistema no que se refere a sua busca de ampliação do lucro. (HARVEY, 2004). O campo brasileiro refletiu essa temporalidade. A internacionalização da economia concedeu ao mercado as bases necessárias para a consolidação de suas prerrogativas e demandas em um período de expansão industrial para os países da periferia do capitalismo. A admissão do país neste circuito já havia sido dada com o processo de industrialização e a prevalescência do urbano desde a década de 1930. Contudo, as relações do capital no campo ganharam expressividade com a sua Modernização.

Segundo Pires e Ramos (2009), para compreender a chamada Modernização Conservadora é necessário analisar as revoluções burguesas ocorridas fora do Brasil numa passagem de uma economia pré-industrial para uma economia industrial, tendo como destaques as realidades de países como Alemanha e Japão, onde primeiro ocorreu este movimento. Nestes países, as revoluções foram parciais, pois, não aniquilaram as estruturas do antigo regime, mantendo o pacto político entre classes, rearticulando um novo contrato econômico, nesse caso, a burguesia com os detentores de terras e, ao mesmo tempo, excluindo proletários e camponeses dos processos decisórios. Nesse sentido, os proprietários de terras não foram extirpados de seus poderes, quanto ao direcionamento das decisões relativas ao país, diferentemente do modelo conduzido pelo capitalismo em diferentes países da Europa e Estados Unidos. O eixo desse processo foi a industrialização que imprimiu novas mudanças nos diferentes setores da sociedade. Podendo-se julgar como alterações parciais, pois, mantiveram-se entrelaçados os interesses entre o moderno e o tradicional nos processos decisórios conduzidos pelo Estado.

A Modernização Conservadora, e as Revoluções Vindas de Cima, tiveram como característica o fato de a burguesia nascida da revolução capitalista

não ter forças suficientes para romper com a classe dos proprietários rurais, resultando em um pacto político entre a classe dos terratenentes e a burguesia. Tal pacto se deu com o objetivo de manter um projeto conjunto de construção de uma sociedade capitalista, contudo arraigada em uma estrutura de dominação, em cujo centro de decisão política do Estado, os interesses da classe dos proprietários rurais se mantivessem enraizados. (PIRES, RAMOS, 2009, p. 414).

O que se instituiu foi uma sociedade industrial moderna com uma estrutura política conservadora. No que se relacionou às questões do campo, foi estabelecido um movimento para o avanço do capitalismo industrial, mas mantendo e fortalecendo os interesses dos grandes proprietários que mantiveram a estrutura sem acesso às terras pelos menos privilegiados. (RAMOS e PIRES, 2009).

No Brasil, a Modernização Conservadora relacionou-se de forma central à vertente econômica, pois, a sua introdução, não foi conduzida com as devidas mediações históricas e teóricas ocorridas como nos casos da Alemanha e Japão. Assim, no plano social brasileiro a análise ficou restrita à relação entre avanço agrícola e avanço técnico. Além de que, não teve lastro para esclarecer o papel cerceador das classes dominantes ao acesso à terra e as prerrogativas sociais dela decorrentes para os excluídos. Estabeleceu-se uma aliança entre a velha oligarquia agrária e à nascente burguesia industrial, aliada a burguesia internacional e às estruturas políticas sob o controle econômico, mantendo a concentração de terras a partir da exclusão camponesa, fomentando a sua proletarianização e gerindo as demandas do capital em suas necessidades.

Para compreender de forma mais aproximada essa realidade brasileira à época é fundamental analisarmos como tais condicionantes foram sendo desencadeados nas relações econômicas e políticas, até a configuração da estrutura societal e espacial, envolvendo o campo.

Silva (1981) ressalta que a partir do chamado milagre brasileiro, a agricultura no Brasil tornou-se bastante relevante para a expansão do capital industrial. Nesse sentido, foi fundamental a articulação econômica, devido o fomento de equilíbrio para a economia, no que se referia a realização de pagamentos. Além disso, a junção entre agricultura e indústria foi crescente na medida em que absorveu produtos industrializados no desenvolvimento das atividades realizadas internamente.

A modernização da agricultura no Brasil trouxe um conteúdo ideológico que incorporou a ideia de crescimento econômico, destacando o entendimento de desincorporação do atraso existente em terras brasileiras. Além desta perspectiva, incutia-se o pensamento de finalização de uma atividade primária voltada para a policultura, o direcionamento para a

especialização agrícola, com fins de alta produtividade, como também, a introdução do país em uma economia cujo movimento era internacional. (BALSAN, 2006).

A materialização desta realidade, nesse contexto, tornou-se ainda mais palpável com a crise econômica desencadeada pelo petróleo a partir de 1973. Sob este contexto, a objetivação de geração de excedentes, em quantidades maiores, conduziu à cooptação de terras para o plantio de cana, reduzindo o espaço da produção de alimentos e aumentando-o para a exportação, priorizando a agricultura brasileira para as demandas da indústria. A entrada das empresas multinacionais era vista como necessária. Argumentava-se a incapacidade do setor primário brasileiro em garantir às necessidades do novo padrão interno calcado no desenvolvimento do urbano: maior crescimento populacional, maior necessidade de alimentos e matérias-primas. Sob essa assertiva, o campo foi tornando-se dependente e altamente subordinado aos interesses do capital. (TEIXEIRA, 2005).

Tal situação evidenciou o estabelecimento de alianças no campo, consentidas pelo enveredamento aos condicionamentos de mercado, a partir das amarras do capital. De forma mais contundente, observou-se a elevação do uso de componentes da indústria como; fertilizantes, defensivos, maquinário, entre outros. (SILVA, 1981). Claramente as transformações ocorridas na base técnica, ao introduzirem a tecnologia para as alterações na estrutura produtiva, concederam um grau de industrialização no campo brasileiro.

O movimento da modernização, com o crescimento do uso de maquinário no campo, tornou evidente uma nova realidade nesse setor. A tabela 1 a seguir, demonstra o aumento bastante considerável, no que se refere ao quantitativo de tratores no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980. Este elemento pode ser considerado como um exemplo elucidativo para compreender como as mudanças ocorreram no espaço rural do país.

Tabela 1
Uso de Tratores no Brasil (1950-1985)

Anos	Nº de Tratores
1950	8.372
1960	61.338
1970	165.870
1975	323.113
1980	257.906
1985	665.280

Fonte: TEIXEIRA, 2005, p. 25.

Segundo Teixeira (2005), a mecanização era um elemento importante, entretanto, não pode ser o único molde para entender as alterações ocorridas no campo. O aumento de

fertilizantes e insumos também foi expressivo para a configuração ocorrida, pois, a combinação desses dois elementos permitiu a formação de uma nova escala de produção, alcançando maiores áreas para o plantio.

O aumento da produtividade, como alavancamento para o avanço da modernização do campo, pautou-se como elemento chave para a determinação do crescimento agrícola. Compreendia-se que, sob esta forma, maior produção implicaria maior geração de renda. Entretanto, tal formulação atendeu apenas aos grandes proprietários, únicos com condições de garantir o uso de tecnologia e detentores dos maiores percentuais de crédito rural. (SILVA, 1981).

Os estudos de Martine (1991) ressaltam o papel do crédito rural como determinante para a aquisição de resultados em relação à estrutura agrícola. Em sua concepção, a distribuição do crédito em termos espaciais, setorial e social promoveu uma maior divisão do trabalho, ou seja, os grandes proprietários foram beneficiados e tiveram a possibilidade de produzir em grande escala, enquanto os pequenos produtores do campo foram relegados a exclusão. Sob essa lógica, consolidou-se a manutenção da concentração de terras no país, implicando no papel do Estado, em relação às alterações ocorridas no campo brasileiro.

O Estado durante o período em tela foi o grande responsável pelo avanço do capital no campo. O grau de dependência em relação ao poder estatal foi bastante considerável em todas as etapas ocorridas no espaço rural brasileiro. O Estado agiu de forma desigual beneficiando aos setores de interesses das classes dominantes, que se apoderaram de seu controle, desse modo, o crescimento verificado na agricultura é a expressão do poder institucionalizado. Isso significou a ação do Estado como subsidiador do projeto de industrialização da agricultura no Brasil, mostrando a sua relação infinitamente próxima e medular com o capital. (MARTINE, 1991)

Tal centralidade entrelaçou modernização do campo e desenvolvimento econômico, por meio da criação de políticas institucionais. Em sua atuação, melhorou a infraestrutura que viabilizou formas de avanço técnico, para dar suporte a expansão do complexo agroindustrial. Assim, indústria e agricultura unificaram o beneficiamento da produtividade oriunda da agricultura e atendeu a demanda de assistência técnica do setor, o que se traduziu em avanço tecnológico, permitindo uma reestruturação da estrutura produtiva no campo. O capital assumiu o direcionamento produtivo brasileiro atrelando a classe oligárquica e o Estado, como instrumento subserviente aos grupos financeiros, dirigentes de todo o processo de industrialização da agricultura ocorrido internamente. Os Complexos Agroindustriais clarificaram estas relações, pois, como expressão da modernização da agricultura aglutinou

diferentes personificações do campo, inserindo-os em um modelo próprio de produção que determinava a racionalidade produtiva. Nesse sentido, a forma de produzir e a organização estavam atreladas à monopolização estabelecida pela força do capital no campo. Este fato garantiu maior perda da autonomia, segregação e subalternização das pequenas unidades de produção camponesas. (BALSAN, 2006).

As próprias relações sociais sofrem com as mudanças no meio rural, necessitando adaptar-se à realidade. Novos hábitos culturais surgem, trazendo mudanças, inclusive no padrão alimentar, como o consumo crescente de alimentos instantâneos, refrigerantes, óleo de soja, maionese, margarina, produtos derivados do açúcar [...] (BALSAN, 2006, p. 139).

Sob essa realidade, Silva (1981) destaca que a modernização do campo brasileiro ocorreu nas grandes unidades produtoras, impedindo a ocorrência de distribuição de renda na estrutura rural. Esta caracterização trouxe como resultado toda uma subsidiação para a agricultura industrial de exportação, a monocultura. (SILVA, 1981).

O uso de tecnologia na produção agrícola transformando-a em industrial promoveu maior necessidade de força de trabalho para a realização desta dinâmica na agricultura. A necessidade de trabalhadores temporários para o atendimento dessa nova realidade criou maior mobilidade transformando o trabalhador em sujeito móvel e acabando com sua fixação na terra. Essa lógica impediu, ao mesmo tempo, o crescimento das pequenas unidades de produção e materializou o crescimento das periferias urbanas, com a presença de uma população pobre sem condições de acesso ao alimento, fato que repercute diretamente sobre a baixa produtividade de alimentos agrícolas camponeses. O pobre da cidade ao não poder comprar o alimento não suscitou a necessidade de elevação e investimento da produção camponesa. Em uma só articulação, o capital conseguiu modernizar a grande propriedade, explorar a força de trabalho, subalternizar a pequena unidade de produção camponesa, e fomentar o fluxo de população sobrando para as periferias urbanas, e para o atendimento de força de trabalho móvel no campo.

Assim sendo, a produção de alimentos fica relegada aos estabelecimentos que estão naturalmente impossibilitados de assumir um comportamento empresarial (pequenos proprietários, arrendatários, parceiros, e ocupantes) que basicamente produzem a sua própria subsistência gerando um pequeno excedente para o mercado. Essa dispersão da produção em pequenas unidades cria a necessidade de um grande número de intermediários, fazendo com que, sobrevivendo uma eventual escassez de gêneros alimentícios, o diferencial de preços se dilua pelas numerosas escalas existentes entre o pequeno produtor e o consumidor final. (SILVA, 1981, p. 31).

A conjugação entre ausência de renda para o incremento da produção pelos pequenos produtores, e as dificuldades de estrutura em termo de asseguramento da terra, de produção e de venda incluindo a presença do atravessador que desvalorizava o preço inicial do cultivo, tornaram a modernização da pequena propriedade muito difícil de ser atendida. Este condicionamento refletia a lógica de mercado existente na agricultura brasileira: a formação de um processo modernizador completamente vinculado às estruturas de industrialização tardia. O resultado plausível desse movimento na agricultura configurou-se como uma “modernização conservadora na qual o grande capital se aliou ao latifúndio, sob a égide do Estado”. (SILVA, 1981, p. 126). Ao mesmo tempo foi estabelecida a existência de relações capitalistas modernas com as arcaicas no campo. Realidade que explica as diferentes contraditórias formas contraditórias, de trabalho na estrutura produtiva da agricultura.

Mesmo com a permanência de relações tradicionais, o capital na agricultura se estruturou como dominante com a inserção de tecnologia e trabalho assalariado. A coexistência com a agricultura camponesa não se pôs como uma relação fora do mercado. As formas existentes na pequena agricultura foram facultativas ao capital, na medida em que promoveram a extração do sobretrabalho; nesse sentido, estavam atrelados ao circuito de mercado.

A relação não capitalista ganhou expressividade no campo tornando-se uma forma do capital garantir maior acumulação regulando a destrutividade do avanço do sistema. Nesse contexto, os espaços não capitalizados, em uma relação hierárquica própria do capital, garantindo a sua reprodução e assumindo a condição de subalternidade, não em sua completude, também são expropriados a partir das relações capitalistas como a inserção da industrialização do campo. [...] A divisão do trabalho tende a se reproduzir dentro do próprio campo criando espaços não-capitalistas ao mesmo tempo em que intensifica a produção capitalista. (MENEZES, 2016, p. 101).

As relações capitalistas no campo alteraram as relações de trabalho ao permitir a utilização de características não capitalistas, para a garantia da acumulação. Por outro lado, a entrada do capital no campo também transformou o camponês em proletário. A subordinação formal ao capital permitiu às bases do sistema introduzir as características da extração do mais valor de forma direta. (SILVA, 1981).

Mesmo com a permanência das relações camponesas, historicamente implantadas no país, as transformações disseminadas pelo capital tiveram amplo apoio do modelo arcaico latifundista, que num consorciamento com as práticas de mercado, foram produzindo um

campo amplamente tomado pelo empresariado, e subserviente ao complexo bancário. Sob esse formato, o campo brasileiro foi absorvido e subvertido ao metabolismo capitalista.

O campesinato, frente a esse avanço, foi tornando-se ainda mais subserviente aos imperativos da estrutura de mercado. A realidade de capitalização foi determinante para as diversas formas de desenvolvimento do trabalho do pequeno produtor familiar, da obtenção de seus meios de reprodução à venda de sua força de trabalho como condição de permanência no espaço rural, por exemplo. O sujeito camponês foi obrigado a recondicionar-se para garantir a sobrevivência em meio à expansão comercial, inclusive sendo obrigado a especializar-se para a produção de determinados cultivos definidos pelos grupos de maior poder econômico. Frente a essa situação, o pequeno produtor camponês era obrigado a inserir-se no movimento de tecnificação.

Silva (1981) expõe que essa situação não foi definida para todos os produtores camponeses, foi uma situação imposta especificamente àqueles que atendiam ao capital industrial, não se caracterizando como uma articulação própria da relação camponesa, pelo contrário, suas raízes foram difundidas pelas grandes empresas. Tal realidade converteu-se em perdas para o campesinato, pois, devido ao endividamento, o empobrecimento ganhou contornos ainda mais acentuados, inclusive com a perda dos meios de produção. As perdas acumuladas pelos camponeses conduziram-no ao assalariamento com a venda de sua força de trabalho fora da unidade de produção, fato que tornou nítida a proletarização.

[...] os pequenos produtores deixaram de ser produtores de subsistência, no sentido de ofertarem apenas o “excedente”, e passam a produzir fundamentalmente para o mercado. Assim, como produtores mercantis propriamente ditos, não se ligam necessariamente à produção de gêneros de subsistência, dedicando-se muitas vezes, à produção de culturas comerciais, sejam matérias-primas industriais, sejam produtos de exportação etc. (SILVA, 1981, p. 139).

As dificuldades de enfrentamento do camponês à ofensiva capitalista para a garantia de sua reprodução, enquanto produtor, implicou na destituição de sua condição de produtor de alimentos e na sua transformação em força de trabalho para o capital, demonstrando a alta seletividade da chamada modernização da agricultura. Este aspecto pode ser observado sob duas situações: a primeira, no que se refere ao atendimento aos produtores, os privilégios foram concedidos aos grandes, mantendo a estrutura histórica da estrutura agrária e relegando os pequenos à subordinação, apesar de permitir sua continuidade com caráter de resistência. A segunda, a disparidade expressivamente marcada em uma dimensão espacial, ou seja, nem todos os espaços foram atingidos.

A compreensão da desigual produção espacial no campo pode ser observada em todo o Brasil, diferenciando-se em termos regionais. Neste caso, o Sudeste e o Sul apresentaram maiores destaques quanto à incorporação do movimento industrial na agricultura. Essa questão não tinha relação somente com a questão técnica como definidora da situação, mas envolvia também outras questões, atreladas ao conjunto societal que envolvia o agricultor, tais como: situações sobre ser viável ou não, quanto aos riscos e incertezas referentes ao plantio, a falta de dinheiro para o investimento e a falta de conhecimento técnico para o avanço, quanto à modernização. Tal panorama teve forte incidência para o redesenho da questão entre os produtores rurais, pois, ficou restrito, muito limitadamente, a alguns pequenos grupos, atingindo somente aqueles que respondiam ao modelo de desenvolvimento posto para o campo que, devido a suas aceleradas transformações reproduziu rapidamente estruturas altamente segregatórias no campo e na cidade. (BALSAN, 2006).

As transformações geradas pela nova forma de produzir foram refletidas na produção do espaço geográfico, um processo desigual e combinado no campo brasileiro. Por não ocorrer em todo o país, a modernização promoveu na estrutura produtiva, de determinadas áreas nas regiões, mas principalmente no Sul e Sudeste, uma agricultura altamente voltada para a elevada produtividade com as características da industrialização. A configuração do espaço rural tomou nova forma, a terra historicamente mantida sob o lastro da concentração fundiária ou da pequena propriedade com o regime de policultivos foi reorientada para as demandas do capital. Desse modo, a agricultura de grande escala, com a produção de monocultivos assumiu papel central em sua relação com a economia, pois entrou no circuito da exportação.

O campo brasileiro, sob esta lógica, passou a produzir para o mercado e assumiu, nessas áreas de elevada produtividade, consistente valorização espacial, compondo-se como território do capital. Nesta direção, para fomentar a lógica reprodutiva do metabolismo sistêmico, o campo foi reproduzido conforme as determinações capitalistas. Balsan (2006) enfatiza que, a partir da imperiosidade do mercado, a natureza foi sendo consumida para garantir novas terras para a agricultura, envolvendo todo o pacote de insumos e aparatos dessa magnitude, aliançando as limitações econômicas internas com a internacionalização da economia e aprofundando as relações desiguais no Brasil.

Conforme Carlos (2004), estas inferências podem ser compreendidas no movimento entre cidade e campo, pois, com o avanço das relações capitalistas, a contradição existente em ambos, determinada pela divisão do trabalho deixando evidentes os indicadores da divisão de classes, foi reordenada para uma relação entre centro e periferia. Mediante essa atualização, a

cidade, no comando das relações, centraliza as decisões e articula o processo produtivo do campo.

Como resultado desse movimento, a propriedade privada da terra foi consolidada de forma a separar contundentemente os camponeses de seu acesso. A estrutura da terra para a condição de trabalho do campesinato foi rompida e esta entrou no ciclo da mercadoria, dessa forma a divisão do trabalho foi alterada aumentando as disparidades existentes e impedindo criteriosamente o alcance às formas de reprodução que não fossem a precarização e a submissão aos imperativos de mercado. Esse perfil posto no campo trouxe de forma contundente uma realidade social marcada pelo aumento da pauperização, perda da terra, impossibilidade de inserção nas atividades desenvolvidas devido a modernização e, com isso, a desnecessidade do homem do campo, ou subordinado, ou impelido ao movimento de deslocamento para o urbano.

Decorrentemente, a mobilidade do trabalho adquiriu forte caracterização com a impossibilidade de manutenção da vida no trabalho com a terra, tomando forma estrutural na sociedade brasileira como possibilidade de garantia de sobrevivência em uma realidade marcada pela desestruturação do campo. As condições de pobreza tornaram-se ainda mais evidentes, pois sem as formas materiais para sua reprodução, a expulsão do campo se pôs como única alternativa para milhões no conjunto da população. Com a subordinação do campo, o capital garantiu a extração acentuada da riqueza e liberou um grande contingente populacional, como exército de reserva. Outros milhares tornaram-se força de trabalho expropriada, permanecendo no campo ou direcionando-se para as periferias das cidades para serem veementemente explorados. Em suma, a lógica acumulativa passou a reproduzir-se de forma perversa no campo e na cidade, direcionando a estrutura produtiva de ambos e fomentando a expropriação do trabalho de acordo com as suas necessidades.

O acesso ao mercado de trabalho não aconteceu de forma democrática entre as classes sociais, pois aqueles produtores rurais que perderam suas terras foram lançados ao meio rural como mão-de-obra livre. Como não conseguiram arrumar nenhum tipo de colocação, isto é, como colonos, agregados e moradores, foram para os principais centros urbanos e industriais do país em busca de novos postos de trabalho. Entretanto, o núcleo capitalista (industrial e urbano), em decorrência das crises econômicas vivenciadas pela economia brasileira, especialmente a partir dos anos 80 do século XX, não absorveu todo o excedente de trabalhadores expulsos da terra. (RAMOS e PIRES, 2009, p. 420).

Podemos compreender, a partir dessas observações, como o processo de modernização foi bastante segregador e diferenciado. A produção do campo ocorreu de forma a concentrar

ainda mais terra para os grandes proprietários e destituiu os camponeses das possibilidades de reprodução. Enquanto as propriedades, sob o jugo do capital, tornaram-se altamente produtivas e modernas evidenciando a demarcação das relações de poder, os espaços da miséria foram sendo marcados no campo e na cidade como reflexos da imperiosidade do sistema de mercadorias.

[...] a decadência da economia rural, o endividamento de muitos agricultores, a deterioração dos preços agrícolas, a redução do espaço físico, a inadequação da legislação trabalhista, entre outros, dispersaram milhares de agricultores em busca de novos espaços, contribuindo com o inchamento das cidades [...] o processo de modernização levou um grande número de agricultores à decadência: forçou grande parte da força de trabalho rural a se favelizar nas periferias urbanas; fez aumentar o número de pobres rurais [...]. (BALSAN, 2006, p. 133).

Para essa autora, outra expressão da modernização é a expansão das fronteiras agrícolas, pois se enquadra nesta formatação: produção de monocultivos, em grandes propriedades com as marcas do latifundismo se estabelecendo com todos os traços do histórico banditismo existente em terras brasileiras e com o aval do Estado. Estas alterações foram determinantes para as mudanças na base produtiva, envolvendo maior atenção aos cultivos para exportação e redução dos cultivos para alimentação. Tal fato implicou em impossibilidade de acesso ao crédito pelos pequenos produtores camponeses, devido à subalternização de sua permanência enquanto produtor, deslocado da via moderna incutida pelo mercado.

A capacidade de sobrevivência dos pequenos produtores passa a ser determinada pela competição intercapitalista dos mercados de produtos e insumos, na qual grande parte se vê obrigada a abandonar a corrida, confirmando, assim, o caráter excludente da modernização capitalista no campo. (BALSAN, 2006, p. 133).

Como é possível observar, uma política de crédito, ou seja, a política de Estado para a agricultura camponesa, produtora de alimentação básica, não existiu. Como todos os subsídios foram destinados a agricultura de exportação, a agricultura camponesa foi sendo subalternizada e sem a terra para a permanência da condição autônoma do camponês, o trabalho foi subvertido para o atendimento das determinações de mercado, foi sendo metamorfoseado em temporário ou outras categorias que determinassem a sua submissão.

Balsan (2006), ao analisar as transformações ocorridas no campo em relação ao trabalho evidencia que as modificações foram diversificadas nas diferentes regiões brasileiras, onde o percentual de capitalização foi mais incisivo, a exploração assumiu um perfil distinto

das áreas de menor concentração capitalista. Isso implicava, inclusive, no uso da força de trabalho nos ciclos produtivos que sofria modificação conforme a intensificação de tecnologia.

A reconfiguração das relações de trabalho inseridas no campo tem ligação direta com as formas trazidas pela tecnologia. Desse modo, o trabalho do campesinato considerado tradicional desvinculava-se do padrão estabelecido pelo capital com o assalariamento. Neste contexto, era para fomentar a extração do mais valor, que uma estrutura trabalhista foi sedimentada.

As relações de assalariamento refletiam a perda da autonomia camponesa quanto ao seu modo de reprodução, baseado no uso da terra como garantia de sua sobrevivência. Isto significava o seu descolamento das formas de plantio relativas à pequena propriedade, a mediação entre homem/terra era regida pelo salário. Com o fortalecimento e o crescimento da grande propriedade como garantidora da produtividade agrícola, restava ao camponês submeter-se ao emprego formal ou a todo tipo de informalidade, visto que transformou-se em sujeito sobrando disponível para a mobilidade.

Conforme Nascimento (2005), as mudanças ocorridas a partir da modernização da agricultura, ao introduzirem novas formas de desenvolvimento do trabalho, com o uso de tecnologia, inseriu a necessidade de novos conhecimentos para o manuseio destas novas técnicas. Para suprir a necessidade de adaptação frente a esta nova realidade, o Governo Brasileiro, em convênio com o Governo dos Estados Unidos, desenvolveu formas de assistência técnica conhecida como Extensão Rural. Essa modalidade teve lastro desde a década de 1950, quando as ações modernizadoras tiveram início e alargou-se pela década de 1960, não somente como um projeto, mas como política de governo cujo objetivo era viabilizar as formas de adaptação dos trabalhadores do campo ao novo modelo existente.

Realizar as mudanças na base técnica da produção agrícola implicava em substituir ou transformar os meios de produção tradicionais e artesanais do camponês, à base da enxada, do arado, da tração animal, sementes não-selecionadas, esterco etc. por máquinas e insumos de origem industrial, numa agricultura moderna, intensiva, mecanizada, enfim, numa nova maneira de produzir, que concluiria com a própria industrialização da agricultura. (NASCIMENTO, 2005, p. 9).

Para o referido autor, as formas de transmissão de conhecimento oriundas da modernização em curso, naquele período, tinham como finalidade tornar desnecessárias as práticas de conhecimentos próprias dos camponeses, pois não reproduziam as práticas da lógica acumulativa. Ao mesmo tempo, sob a vinculação dos programas oficiais estabelecidos

via Extensão Rural garantir o controle social do agricultor nos padrões do modelo de mercado para integrá-lo e dominá-lo tornando oculta esta dominação. A relação com o financiamento estadunidense tinha essa função e, com o aporte da assistência técnica, desde a consolidação do programa, o projeto tomou forma consistente como ramo inserido no modelo educacional brasileiro.

O programa de ensino agrícola da USAID no Brasil tinha por objetivo o aperfeiçoamento de recursos humanos, considerados como fator vital na produção de alimentos, através do treinamento de professores de ensino técnico de segundo grau e com o fornecimento de livros e equipamentos necessários para incrementar os cursos em técnicas agrícolas. Outra forma de atingir os objetivos propostos, segundo a USAID, seriam os cursos de curta duração, ministrados na própria fazenda, aos seus proprietários e seguidos de assistência periódica. (NASCIMENTO, 2005. P. 11).

O padrão desenvolvido pela assistência técnica inserida como prática educativa envolveu desde sua formulação o atendimento à produtividade. Este aspecto desconsiderava todo o arcabouço de conhecimento do campesinato, logo o conhecimento advindo do homem do campo não era considerado útil dentro dessa estruturação que se identificava como moderna. Assim, as novas técnicas acabaram somente sendo implantadas nas grandes propriedades cujo interesse era o atendimento do capital no campo.

A partir da década de 1970, esses pressupostos ligados à esfera de mercado, foram normatizados na educação nacional pela Lei 5.692/71. Através dessa legislação, a educação cristalizou a relação de dependência do Estado brasileiro ao capital internacional. A modernização educacional, seguindo as formulações das décadas anteriores quanto à questão técnica, continuou fortemente subsidiada pela influência norte americana através do acordo MEC/USAID e dos grupos internacionais. (LEITE, 1999).

[...] Não há dúvida de que a escola brasileira, em conformidade com a Lei 5.692/71, teve, implicitamente, três intenções:

- a) a utilização do processo escolar, em todos os níveis de escolaridade, como meio de propagação, de divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado, isto é, fazer prevalecer a ideologia empresarial-estatal;
- b) controle político-ideológico-cultural, principalmente de classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo;
- c) recriação de infra-estrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção. (LEITE, 1999, p. 26).

Toda essa política objetivava o desenvolvimento da relação entre educação e estrutura produtiva. Era para viabilizar o trabalho como elemento fundamental no processo de conciliação com as relações econômicas existentes à época, que as formulações de ensino para os diferentes setores eram estabelecidas.

As engrenagens capitalistas necessitavam massificar suas alterações no território brasileiro e consolidar o país no circuito capitalista. A educação via ensino técnico, perfazia a estratégia ideal frente às demandas econômicas e sociais existentes naquele momento. E, frente ao considerável quantitativo de força de trabalho interna, as bases do metabolismo do sistema, diretamente relacionadas ao rápido avanço industrial determinaram diferentes formas, mesmo que deficitárias, para os variados setores garantirem a espacialização do capital.

A LDB 5.692/71 tem seu marco para o ensino no campo determinado a partir dessa prerrogativa. Era necessário oficializar, a partir do Estado, uma esfera legal entrelaçando o contexto da estrutura produtiva nacional, lida no contexto mundial, e, amarrada às práticas educativas como forma materializar as mudanças existentes sob o enfoque do trabalho.

A matriz referencial da LDB ao estar sustentada na teoria do capital humano, cujo discurso estava atrelado ao desenvolvimento econômico como forma de mitigar a pobreza e garantir a ascensão do indivíduo, trazia para o campo brasileiro essa lógica ao ressaltar que somente se materializaria com a introdução de fatores externos. Dessa forma, a modernização retiraria a realidade interna do tradicionalismo e do atraso. Nessa direção, a agricultura deveria ser pautada de eficiência produtiva, dentro dos padrões dos trabalhadores do campo com créditos subsidiados e acompanhamento técnico.

Sobral (2009) ao analisar a relação entre LDB e educação técnica nesse período, evidencia o discurso da modernização como sendo imperativo para não se recorrer ao debate da reforma agrária, pois, via aumento da produtividade, o pequeno produtor alcançaria a renda para a continuidade de sua reprodução. Erguia-se a compreensão aliançada sobre modernização, mais a tecnologia gerando produtividade e tendo como resultado bem-estar social. Esta construção conceitual se corporificou em um período em que o avanço dos interesses financeiros internacionais, sobre o Brasil, tomou forma política e economicamente com políticas agrícolas voltadas para a exportação. O contexto em tela caracterizava no Brasil a introdução das características da Revolução Verde como política de subordinação dos países considerados em desenvolvimento às determinações do capital, inserindo a educação como necessária para fomentar o discurso.

No campo, a Lei 5.692/71 promoveu uma destituição das características do espaço rural em relação ao que se ensinava. Não houve nenhuma política de fixação do camponês na terra, nenhuma política específica que adequasse às necessidades do homem do campo à educação. Apesar de no texto legal, no segundo parágrafo do artigo 11º, que trata da

configuração do período letivo, afirmar a necessidade de adequação da educação à realidade proveniente do campo:

§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino. (BRASIL, 1971).

Tendo como referência a lei, é possível compreender que o modelo educacional imposto à população do campo no Brasil, mesmo tendo uma leitura que atendesse a sua especificidade, na prática não considerou a desigualdade existente no espaço agrário brasileiro. Não se estabeleceu uma estrutura de ensino nos moldes do camponês, efetivo sujeito residente no espaço rural, o que se constituiu foi a tentativa de um ensino técnico atendendo apenas a uma pequena parcela da população, aquela que atendia às necessidades dos grandes produtores. Efetivamente o que se observou foi o movimento da força de trabalho para o urbano, devido a expropriação provocada pela modernização imposta via tecnificação.

Em outro trecho, a LDB 5.692/71 ao direcionar-se textualmente para a educação no campo no artigo 49 expõe:

Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47¹³, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. (BRASIL, 1971).

O conteúdo deste item dispõe que os proprietários rurais e/ou as empresas que não puderem gerir a educação para os filhos dos trabalhadores do campo, deverão garantir a frequência desses às escolas mais próximas, ou facilitar escolas gratuitas em suas propriedades. Segundo Souza (2014), o atendimento a essa medida posta na legislação, exigia ordenamento estrutural relacionado a construção de escolas, viabilização de transporte e toda as condições para o cumprimento da lei. Entretanto, o Estado não garantiu a instrumentação necessária para essa concretização e concedeu ao poder privado o direito de proporcionar conforme seus interesses a educação no campo. Conforme esta autora, mesmo ausentando-se da obrigatoriedade que a LDB lhe impunha, esse não foi o maior despautério do Estado, segundo sua análise, a atuação mais danosa foi imputar, de forma progressiva, aos municípios a condução da educação no campo sem garantir-lhes os recursos necessários, o que

¹³ Art. 47. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei. (BRASIL, 1971).

possibilitou a entrada dos programas oriundos dos acordos firmados com a lógica do capital imperialista que determinava a política de modernização agrícola para o campo brasileiro.

Para Leite (1999), a legislação deu possibilidade para avanços na educação no campo, contudo, os pressupostos da lei, nessa direção, não foram efetivados devido ao distanciamento entre o texto e a realidade do campesinato brasileiro. O autor menciona que as necessidades fundamentais da escolarização para o campo não foram atendidas, desse modo, uma política educacional própria para o campo não foi concretizada.

Os diversos projetos e programas implementados para operacionalizar a educação brasileira durante a década de 1970/1980 e os planos setoriais, não atingiram as metas para garantir uma melhoria no nível educacional da população. O Brasil da modernização econômica continuava a ser o Brasil do elevado analfabetismo e, frente a essa realidade, observou a ineficácia da Lei 5.692/71 para o ensino, do campo e da cidade, pois, além do insucesso em suas propostas, eliminava a formação do todo e focalizava apenas as demandas para os setores produtivos. (LEITE, 1999).

O campo teve destinado, enquanto plano educacional, o PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos – propunha-se com esse programa a melhoria do ensino de forma geral com a valorização do camponês, ampliação das condições estruturais e atendimento que gerasse transformação dos processos educativos existentes no espaço rural, todavia, observou-se que,

[...] em raros momentos o plano considerou como inadequado ao projeto a formação urbana dos professores que atuavam no ensino rural, os quais demonstravam pouco interesse pelas atividades campesinas e pelos padrões sócio-culturais e produtivos da zona rural. Mais uma vez, a resolução dos problemas básicos que afligiram a escolaridade dos rurícolas foi omitida. Também não foi motivo de preocupação, no referido plano, a presença do professor leigo, das salas multisseriadas, da inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes em estado bastante lastimável. (LEITE, 1999, p. 50).

Os programas buscavam ativar a relação entre produção e trabalho diante do processo de modernização instalado no país. Toda fomentação de melhoria educacional adentrava na realidade econômica como objetivação a ser alcançada. Das pequenas às grandes ações, os propósitos do mercado deviam ser alcançados. (LEITE, 1999).

Toda concepção educativa da LDB 5.692/71 estava voltada para garantir maior produtividade do trabalho. As necessidades do camponês não eram prioritárias, a política desenvolvimentista atuou para minimizar os movimentos do campo, o que implicava na

priorização do urbano. Não se pensava a realidade camponesa a partir de suas problemáticas, essas deveriam ser minimizadas e incluídas no modo de vida urbano.

A inclusão do campo no urbano é possível de ser traduzida em duas vertentes: uma econômica e outra sociocultural. No que se refere à primeira, compreende-se que o campo está inscrito nas relações regidas em escala mundial e nacional em termos de trabalho e produtividade, respondendo aos interesses financeiros. Quanto às questões socioculturais, observa-se o processo de exclusão do campesinato com o alargamento de sua pobreza, provocada pelas condições precárias de vida e a perpetuação de sua história nas periferias urbanas como condição de continuidade de sua existência, deixando explícita a mobilidade do trabalho do campo para a cidade.

Os projetos propostos para o campo, como forma de minimizar as problemáticas, como foi o caso da Extensão Rural, teve caráter assistencialista provocando a sujeição do camponês e de todo o sistema produtivo às demandas do capital: proletarização, precarização das condições de vida, a degradação das formas de trabalho cotidianas do campo, a desqualificação do camponês enquanto sujeito político. A LDB 5.692/71 consolidou seu papel ao inserir a dimensão de um ensino técnico para reordenar o trabalho a partir da inserção dos valores urbanos como essenciais para a população.

A legislação e a realidade econômica estão diretamente ligadas. A estrutura produtiva do capital foi determinante para o processo de construção do campo brasileiro no período entre 1950 e 1970. Sob sua regência, a lógica de mercado produziu maior concentração de terras e consolidou a desigualdade. Nesse sentido, foi promovido um descompasso entre a realidade e a educação, resultado de uma política, legitimada pela legislação, ineficaz, que atendeu aos imperativos do mercado e implicou em um processo de marginalização social para o camponês.

Compreende-se que a dinâmica totalizadora do capital em sua natureza expansionista é determinante para o entendimento da destrutividade que provoca. Nessa dimensão, em sua gênese, necessita do trabalho para promover a divisão social e garantir a extração da riqueza, aumentando a sua incontrollabilidade. Desse modo, a partir da década de 1970, um novo padrão de acumulação é estabelecido com o objetivo de retomar a lucratividade do período de ascensão fordista. Uma nova estruturação que atingiu todas as dimensões da vida em sociedade, resultando em uma maior expropriação do trabalho, cujo reflexo na divisão social e territorial continuou a ser legitimado pela LDB.

CAPÍTULO IV

AS TRANSFORMAÇÕES DO CAPITAL EM SUA REESTRUTURAÇÃO METABÓLICA E A EFETIVIDADE SOBRE A LDB 9.394/96

Não há conciliação social na relação entre capital x trabalho. A ascensão de um é a destruição do outro. Entretanto, os apologistas que afirmam a necessidade da centralidade do sistema de mercadorias, tomados pela cegueira que lhes é peculiar, ignoram solenemente os resultados catastróficos evidenciados pela história. Afirmam e reafirmam a necessidade da centralidade do mercado no processo de estruturação no seio da sociedade, em todos os espaços em que se expandiu na busca de sua imperiosidade.

O sistema tem um caráter destrutivo, visto de forma palpável na produção social que se evidencia com a barbárie. Contudo, ao mesmo tempo, isso é inerente ao seu movimento, sendo essa necessária para a sua expansão e aumento de sua capacidade produtiva. Dessa forma, o capital se revela conflituoso e contraditório. Frente às suas determinações atribui a si a condição natural humana tendendo sempre a uma expansão mundializada.

Mészáros (2002) põe em evidência o caráter destrutivo do capital no processo de avanço de sua capacidade produtiva. Nesse sentido, clarifica como a irracionalidade do sistema se torna uma característica intrínseca e inerente ao seu metabolismo e, por esse viés, vai adquirindo a maturidade necessária para auferir maior extração sedimentando, cada vez mais, máxima acumulação. Essa configuração ressalta a incontrollabilidade de suas forças, ao mesmo tempo, mutantes e paralisantes, em escala mundializada. O mercado se traveste de inimagináveis roupagens para expandir a lucratividade. A partir das décadas de 1960/1970, suas bases moleculares foram reconfiguradas e potencializadas para auferirem maior extração da riqueza.

4.1 Da crise do fordismo à reestruturação do capital pós 1970 – a nova forma de sujeição do trabalho ao capital

A crise estrutural do capital tornou-se efetiva a partir das décadas de 1960/1970 com os limites de acumulação impostos ao modelo taylorista/fordista que garantiu a retração dos mecanismos necessários à expansão do sistema de mercadorias e culminou na redução do

consumo. Também foram determinantes nesse processo, condicionantes como a queda das taxas de lucro proporcionada pelas conquistas sociais que a envolviam valorização da força de trabalho, a colocação da esfera financeira como campo de atuação no novo processo de internacionalização e que ganhava autonomia frente aos capitais produtivos vigentes, a crise do Estado de bem-estar social que passou a reduzir os gastos públicos e privilegiar o privatismo com todo tipo de flexibilização. (ANTUNES, 2002).

Em sua análise David Harvey (2012) expõe que o fordismo enfrentava problemas em sua configuração e a materialidade dessa condição era refletida em mudanças no esteio da economia mundial. A Europa e o Japão haviam se reestruturado e passavam a buscar mercados para exportação. Os Estados Unidos enfrentavam problemas com a produtividade e a lucratividade atingia a estabilidade do dólar enquanto moeda reserva internacional e, todo esse contexto, aludia ao enfraquecimento norte-americano no controle financeiro internacional. O mundo pobre também se realinhava, pois, o processo de substituição de importações latino americano perdia força e passou, em associação com as multinacionais, a ser redirecionado para a Ásia, onde o Estado e as péssimas condições de trabalho deram vitalidade a indústria fordista. Esse cenário acentuava a perda da hegemonia dos EUA e a volatilização da economia que contrastava com o crescimento promovido pelo pós-guerra.

Todo esse cenário evidenciou para o mundo as limitações do fordismo e do controle do Estado para a acumulação capitalista que se corporificaram sob a rigidez. Esta palavra, é fundamental para apreender o contexto das relações existentes nesse período e determinantes para o desenrolar da história. Sob essa condição estavam os investimentos de capital produtivo, os mercados, as formas de contratos de trabalho, resguardados pela força sindical, e o Estado que era pressionado a manter a sua legitimidade em um momento de inflexibilidade da produtividade, o que significava a fixação dos ganhos para os gastos públicos. A contraposição foi estabelecida pela política monetária na busca da promoção da estabilidade gerando a inflação e o início do fim da prosperidade do pós-guerra. A conjunção da rigidez em todas as áreas passou a não possibilitar o processo de acumulação capitalista. (HARVEY, 2012).

O cenário montado para o período retratava o crescimento da inflação, poucas áreas produtivas, crise no mercado imobiliário, dificuldades de manutenção das instituições financeiras, a crise petrolífera imposta para o mundo ocidental pela OPEP, trazendo grande impacto às economias em todo o planeta, reorganizando as estruturas nos países e aumentando a problemática financeira internacional. A produção com excedente sem utilização foi atingida diante da necessidade de reestruturação, tendo sido refletida no controle

do trabalho, na racionalização e em outras medidas, cuja finalidade era tentar manter-se em um período de crise mundializada, inclusive com alteração tecnológica, busca de novos mercados, dispersão para áreas com menor rigidez trabalhistas, fusões, entre outras possibilidades que fomentasse o movimento do capital. (HARVEY, 2012, p. 139).

A leitura de Antunes (2002) relaciona-se com a leitura com Harvey (2012) sobre o processo de retração do capital naquele período, enfatizando a necessidade de observar que a crise se expandiu com o aprofundamento da produtividade internacional; o excesso da produção industrial acarretou a perda de lucratividade acelerando o processo de financeirização na década de 1970. A maior capacidade produtiva, associada a menor taxa de lucro e a incapacidade de recuperação econômica que, por sua vez diante da desestruturação da acumulação, reduziu a produtividade e, com os baixos percentuais de crescimento ocasionou aumento do desemprego e baixos investimentos em todo o mundo.

As marcas da crise capitalista apontaram para um “esquartejamento” da classe trabalhadora, que teve ganhos durante as décadas posteriores à Segunda Guerra. Somente é possível compreender essa questão ao se observar a expansão da financeirização, como centralizadora do processo de crise, com a mundialização do capital. O capital nesse processo de arrematação, de “crescimento de seus tentáculos”, conseguiu tal dominação via desregulamentação de amplos setores da economia e da sociedade, em diferentes lugares do planeta, utilizando de inúmeras formas de nova organização do trabalho, sedimentadas a partir do domínio técnico-científico e capitaneadas pelos países centrais do capitalismo.

O resultado foi o caráter destrutivo em países cuja força da economia era/é caracterizada pela subalternidade no sistema do capital. Como o capital é excludente, a quantidade de estrelas era muito grande para o pequeno céu do sistema de mercadorias, e, nesse contexto, exceto os países de centro do capitalismo, todos os outros estavam excluídos do sistema. Isso não significou que estavam retirados do processo de reestruturação produtiva, ao contrário, o capital tinha necessidade desses espaços, entretanto, sua participação seria no âmbito da subalternidade. A desigualdade se pôs de forma sólida, a produção de tecnologia determinou maior expansão da financeirização, e maior, foi/é o desmonte para aqueles sem condições de desenvolver tecnologia nessa estrutura societal.

Segundo Antunes (2002), em quase todo o século XX, o padrão taylorista/fordista determinou a estrutura produtiva que se consolidava por ser uma estrutura de produção em massa, homogeneizada e verticalizada. A forma de produção tinha como terminalidade a redução do tempo e o aumento do ritmo de trabalho, cuja finalidade era a ativação das formas de exploração. As características essenciais da produção estavam fundadas no trabalho

parcelar e fragmentado, o trabalhador executava tarefas compartimentadas, em um padrão repetitivo, que ao encerramento do trabalho coletivo tinha o produto final. A colocação da força de trabalho como prolongamento da máquina sob longas jornadas garantia a extração do mais-valor. O processo de rigidez se acentuava na linha de produção, centrado na esteira em que o tempo cronometrado do modelo taylorista e a ruptura entre quem realizava a tarefa e quem a pensava ficava nítido no meio fabril. O trabalhador não tinha autonomia de pensamento no desenvolvimento da produção, sua função resumia-se ao mecanicismo repetitivo.

Esse processo produtivo transformou a produção industrial capitalista, expandindo-se a princípio para toda a indústria automobilística dos EUA e depois para praticamente todo o processo industrial nos principais países capitalista. Ocorreu também sua expansão para grande parte do setor de serviços. Implantou-se uma sistemática baseada na acumulação intensiva, uma produção em massa executada por operários predominantemente semiqualeificados, que possibilitou o desenvolvimento do operário-massa, o trabalhador coletivo das grandes empresas verticalizadas e fortemente hierarquizadas. (ANTUNES, 2002, p. 37).

O desenvolvimento desse período, conforme ressalta Menezes (2007), foi concebido pela formulação entre fordismo/taylorismo e a sustentação do Estado keynesianismo formando um tripé que garantiu elevada produtividade, adquirindo amplitude no mundo desenvolvido. O Estado de Bem-estar social se aliou com a produtividade industrial concebendo ganhos para a classe trabalhadora em níveis salariais e de seguridade social. Essa aparente pacificidade entre capital e trabalho, razão que lançou as discussões reais dessa relação em um plano secundário, estava alicerçada na incorporação das instituições e partidos de defesa dos trabalhadores ao controle do capital e a ascendente exploração do trabalho, nos países da periferia do capitalismo expropriação esta, consolidada sem nenhum acesso aos direitos que lhes permitisse mínimas condições de vida.

Criou-se o espectro de que o metabolismo do capital pudesse ser controlado, resultado de uma combinação de situações que punham o Keynesianismo, o desenvolvimento do capitalismo e o equilíbrio de forças entre as classes na mesma rota devido as décadas de ganhos nos setores produtivos, havia um prognóstico estabelecido que não era real. (ANTUNES, 2002).

Tornou-se perceptível a integração do movimento operário em sua representatividade ao movimento do capital. As instituições trabalhistas passaram a ser subordinadas às estruturas de reprodução do sistema. Os grupos de comandos do proletariado tornaram-se estruturas de interesses do capital, direcionando toda orientação para o atendimento dos

compromissos assumidos para a subordinação das instituições ligadas aos trabalhadores ao que determinava o fordismo. Nessa perspectiva, a ideia de que, pelo Estado, a libertação do capital seria possível ou pelo menos a dependência do capital seria menos acentuada foi posta como saída. Com tais medidas, ficou nítida a distância entre a base dos trabalhadores e o comando dos sindicatos. (ANTUNES, 2002).

Com a compreensão de que o Estado era a garantia de toda a seguridade social, era a representatividade do proletariado e o garantidor dos direitos dos trabalhadores, perdeu-se o entendimento do projeto de sociedade da classe trabalhadora, não se enxergava o Estado como necessário ao capital, mas como possibilidade de acesso aos direitos básicos para a vida, ao entrar em crise, o Estado de bem-estar social, em seu esgotamento, conduziu a conflitos na estrutura social e trabalhista. (ANTUNES, 2002).

Menezes (2007) em sua análise faz menção sobre a elevação do processo de extração do mais valor, fundamentado sobre o crescimento e massificação da classe trabalhadora como um dos sustentáculos para a aceleração da crise do fordismo. Essa imposição abriu possibilidade para o aumento da carga de trabalho e também da reserva de trabalhadores impulsionada pelo crescimento do maquinário. A necessidade de auferir lucros cada vez mais crescentes legou um processo de desqualificação do trabalho dentro dos padrões estabelecidos pelo fordismo/taylorismo: repetição, mecanicidade, homogeneidade e, nessa direção, os métodos do modelo entraram em questionamento pela classe trabalhadora.

Nessa conjuntura, a classe operária domada pelo sistema taylorista/fordista que fomentou a perda de sua autonomia, a perda de sua capacidade além da atividade repetitiva que a desqualificava, foi se refazendo a partir de uma nova consciência de classe, em uma nova ruptura com o padrão até então existente, e cuja feição foi posta em destaque com os conflitos ocorridos naquele período. A análise de Ricardo Antunes (2002) mostra que o padrão taylorista/fordista ao mesmo tempo em que retirou a autonomia do trabalhador, lhe incutiu o desejo de retomá-la e, nessa direção, questionando a sociabilidade do capital.

Diante dessa condição, em ser necessário para o processo produtivo, enquanto força de trabalho disciplinada, dispensável e enquanto força de trabalho pensante, a relação com padrão fordista de conservação de um trabalhador que não questionava, mas era somente repetidor de atividades passou a ruir. Um novo contingente de trabalhadores atentou-se a não aceitar essa lógica que os subtraía de suas vidas apenas pela possibilidade de ter acesso aos ganhos sociais, o que questionava o modelo taylorista/fordista de um operário conformado com a imobilidade laboral. Nesse sentido, diversas formas de negação dessa condição, com o uso de diferentes formas de protesto foram realizadas, de forma individual e coletiva.

Todo esse processo permitiu um movimento operário fortalecido contra as determinações da indústria fordista e, ao mesmo tempo, o Estado de Bem-estar social apresentou grande desestabilização não tendo mais a condição de fomentar as garantias trabalhistas frente às ofensivas do capital. Assim, a crise, ao final da década de 1960 ficou evidente e os questionamentos sobre a existência do capital tomaram novas formas que exigiram novos parâmetros para perpetuar o controle social. (MENEZES, 2007).

Afundada numa crise acumulativa que resultou no acirramento da luta de classes, tanto pela maior dificuldade de produção da mais-valia e do lucro, o sistema do capital vê na própria capacidade de organização do operariado, demonstrada pela crise no final da década de 1960, o meio de retomada de controle da produção rumo a um novo momento favorável à acumulação: a chamada “acumulação flexível”. A derrota do “operário massa” no início da década de 70 representou também o esgotamento da acumulação fordista/taylorista. (MENEZES, 2007, p. 53).

A partir da década de 1970, com a crise do petróleo e as crises financeiras repercutindo na inflação, o crescimento dos países sofreu alteração, de maneira geral, os índices de crescimento econômico que eram bastante elevados foram sofrendo quedas consideráveis em todo o planeta, contudo, essa retração foi sentida de forma mais contundente nos países pobres formados pela África, Ásia e América Latina que viram forte desaceleração de seu crescimento, tendo como repercussão desemprego e subocupação. (GENTILI, 2012).

O que unifica a sombria experiência das décadas de crise não é o desempenho diverso e irregular das economias em relação à opulência do pós-guerra, mas um fator que esteve presente tanto nos modelos de êxito quanto nos que representaram o paradigma do fracasso: o aumento da pobreza e da desigualdade. Seus indicadores foram vários. Um deles, provavelmente o mais perturbador, o desemprego, cujos acelerados índices de crescimento anual foram condenando a promessa (e, em alguns casos, a realidade) do pleno emprego ao desvão do esquecimento. (GENTILI, 2012, p. 87).

Diante de uma crise com retração das condições de crescimento econômico e que, mesmo quando, no período posterior, passou-se a apresentar relativas quedas inflacionárias, não foram acompanhadas pelo aumento do emprego, como durante o período do pleno emprego, na etapa áurea de acumulação. Nessa nova fase, de crise estrutural, o mercado apontou para uma nova configuração que se estabelecia no plano social, a perpetuação do desemprego e sua naturalização com crescente ascendência em todos os países, principalmente naqueles de economia mais vulneráveis, o que refletia a forte desaceleração econômica.

Conforme Antunes (2002), esse contexto foi determinante para o questionamento do modelo vigente, enquanto modelo econômico, pois impossibilitava a continuidade de ganhos pelo capital e a sua acumulação. Somado a esse condicionante, podemos observar o movimento dos trabalhadores pela alteração de suas condições de trabalho e a efetividade de sua capacidade de controle do processo produtivo, entretanto, sem a possibilidade de converter esse fato concreto em mudança real na estrutura social, contrariamente ao capital.

A não contraposição ao sistema de forma a reestruturá-lo em outra direção, deu as bases para novos processos de trabalho e uma nova reorganização industrial, a partir de uma nova reestruturação em que necessariamente o trabalhador não precisaria ficar restrito a uma compartimentação, pois, diante das formas de organização que havia apresentado no processo de luta de classes, evidenciava ao capitalista sua habilidade em ir muito além do que a simples execução de tarefa, mostrou que poderia assumir outras funções no processo produtivo e, frente a esse novo determinante de extração do mais valor, uma nova reestruturação produtiva tinha suas bases solidificadas.

Para Harvey (2012), a confluência de todos esses acontecimentos foi essencial para a estruturação de novas medidas de rearrumação e reorganização do sistema. Nessa direção, a acumulação flexível deu o molde necessário para esse processo na medida em que se orientou na contraposição da rigidez fordista.

[...] Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão espaço-tempo” [...] no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado. (HARVEY, 2012, p. 140).

No campo produtivo, a nova estruturação deu outra funcionalidade ao trabalhador, o inseriu em um diferente patamar transformando-o em um sujeito mais participativo, qualificado e multifuncional, cuja finalidade era ampliar as formas de lucro com menos custos. A palavra flexibilidade ganhou força devido ao conceito de trabalhador exigido pela indústria, e mesmo sob a alcunha da qualificação, foi/é para o capital que este trabalhador

passou a desenvolver suas habilidades, foi/é para a intensificação do labor como forma de extração do lucro e não para o desenvolvimento do trabalho como condição de existência humana, que o trabalhador passou a desenvolver novos sistemas de gestão e controle.

Esse novo reordenamento exerceu forte pressão sobre as relações de trabalho já enfraquecidas pelas crises do fordismo, cujo rebatimento se materializava com o forte desemprego. Essa era uma característica marcante da acumulação flexível, as novas modelações do trabalho, sua destruição, precarização, novos formatos (curto prazo, subcontratação, tempo parcial, temporários), menores salários, perda da força sindical e, por fim, o desemprego estrutural. (HARVEY, 2012).

As diferenças promovidas pela nova reestruturação em relação ao padrão anterior são notadas com a flexibilidade do mercado de trabalho que atendia aos imperativos das empresas e suas demandas. Assim, os horários, os contratos e os regimes tornaram-se flexíveis, impulsionados pelo excedente da força de trabalho tornado altíssimo com a crise e seu efeito mais danoso, o desemprego.

Esses arranjos de emprego flexíveis não criam por si mesmos uma insatisfação trabalhista forte, visto que a flexibilidade pode às vezes ser mutuamente benéfica. Mas os efeitos agregados, quando se consideram a cobertura de seguro, os direitos de pensão, os níveis salariais e a segurança no emprego, de modo algum parecem positivos do ponto de vista da população trabalhadora como um todo [...] A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores “centrais” e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins. (HARVEY, 2012, p. 144).

Os resultados dessas mudanças não ocorreram de forma instantânea, nem alteraram miraculosamente a estrutura da sociedade em relação ao período anterior, sua mudança relacionou-se diretamente às transformações na organização industrial, impactando o modo de controle de trabalho e emprego.

[...] a subcontratação organizada abre oportunidades para a formação de pequenos negócios, e, em alguns casos, permite que sistemas mais antigos de trabalho doméstico, artesanal, familiar (patriarcal) e paternalista (“padrinhos”, “patronos” e até estruturas semelhantes à da máfia) revivam e floresçam, mas agora como peças centrais, e não apêndices do sistema produtivo. [...] O rápido crescimento de economias “negras”, “informais” ou “subterrâneas” também tem sido documentado em todo o mundo capitalista avançado, levando alguns a detectar uma crescente convergência entre sistemas de trabalho “terceiromundistas” e capitalistas avançados. Contudo, a ascensão de novas formas de organização industrial e o retorno de formas mais antigas (com frequência dominadas por novos grupos de imigrantes em grandes cidades, como filipinos, sul-coreanos, vietnamitas e naturais de Taiwan em Los Angeles, ou indianos e nativos de Bangladesh no leste de Londres) representam coisas bem diferentes em diferentes lugares. Às vezes, indicam o

surgimento de novas estratégias de sobrevivência para os desempregados ou pessoas totalmente discriminadas (como os haitianos em Miami ou Nova York), enquanto em outros casos existem apenas grupos imigrantes tentando entrar num sistema capitalista, formas organizadas de sonegação de impostos ou o atrativo de altos lucros no comércio ilegal em sua base. Em todos esses casos, o efeito é uma transformação do modo de controle do trabalho e do emprego. (HARVEY, 2012, p. 145).

A substituição da economia de escala própria do fordismo por outra vertente econômica cuja finalidade estava centrada na produção em pequenos lotes também demarcou a passagem da nova reestruturação produtiva do capital. Essa prática superou o modelo anterior ao atender uma gama mais ampla de necessidades do mercado.

Segundo Harvey (2012), essas alterações promoveram um aumento de emprego no setor de serviços a partir da década de 1970. Com a redução das taxas de emprego industrial, os serviços obtiveram expansão em áreas anteriormente internalizadas na indústria que passaram a ser desvinculadas e entregues a empresas terceirizadas, como por exemplo, a publicidade. Essas mudanças marcaram a reorganização da estrutura ocupacional, envolvendo a aceleração do tempo de consumo.

A reorganização promovida por esse movimento da acumulação flexível contribuiu para a expansão do poder das corporações, a desregulamentação favoreceu a monopolização e em muitas situações ocasionou a fusão de corporações e, em outra vertente, o crescimento de pequenos negócios com rearranjos ligados a empresas de grande porte refletindo mudanças na forma como o capitalismo se organizou no que se referia ao domínio do poder econômico. Nesse sentido, a sua dispersão, a expansão geográfica e as alterações em relação ao mercado de trabalho e consumo frente à flexibilidade e ao aparato tecnológico, evidenciaram uma nova organização com o domínio da informação, a capacidade de avanços e respostas que favoreceram mais rapidamente a acumulação. (HARVEY, 2012).

No bojo dessas alterações, novos conceitos e definições foram tomando forma no processo de reorganização imposto pelo capital, e, nessa direção, a tônica da produção passou a ser acentuada pela qualidade nos processos produtivos, passando a ser denominada de qualidade total. Antunes (2002) expõe que o “conteúdo” posto nesse elemento faz referência a uma menor durabilidade da vida útil do produto.

A necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade do circuito produtivo e desse modo ampliar a velocidade da produção de valores de troca, faz com que a “qualidade total”, seja, na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar pouco e ter uma reposição ágil no mercado. A “qualidade total”, por isso, não pode se contrapor à taxa de

utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, mas deve adequar-se ao sistema de metabolismo socioeconômico do capital afetando desse modo tanto a produção de bens e serviços como as instalações e maquinarias e a própria força humana de trabalho. (ANTUNES, 2002, p. 50).

As mutações do capital em seu processo de amplificação do mais valor, em cada momento diferente da história vão garantindo formas de adequar a estrutura produtiva às suas necessidades de lucratividade. O produto feito para não durar “encarna” uma nova filosofia de produção em que o que é volátil é o que é definido como necessário na lógica da produção flexível, assegura-se a utilização de mais tecnologia e contraditoriamente menor durabilidade, produtos mais frágeis, “descartáveis” para ampliar o consumo, para mais rapidamente garantir o valor de troca e nesse processo de reestruturar o metabolismo da lucratividade.

Para Antunes (2002), a qualidade total é dotada de uma falsa aparência que determina uma taxa decrescente do valor de uso das mercadorias. As mercadorias perdem sua durabilidade para entrar no processo de reprodução e expansão do capital mais rapidamente. Assim, entre a produção e o consumo cria-se um mínimo de tempo de vida útil, que conduz o capital a um processo de inovação constante. O resultado dessa lógica metabólica é a destruição da natureza de forma constante devido a um processo cada vez mais descartável da mercadoria.

As características desse processo de reestruturação ao promoverem uma nova organização do trabalho intensificam a sua exploração, com menor quantitativo de pessoas fomentando ao capital aumento da produtividade. Na coalizão de forças entre capital e trabalho, este sofre mutações como precarização, terceirização refletindo em desregulamentação de direitos e o resultado direto é a sua eliminação no então padrão estabelecido. (ANTUNES, 2002).

O capital em seu processo de rearrumação para alcançar maior lucratividade desvencilhando-se do padrão taylorista/fordista encontrou no Toyotismo japonês “as fórmulas” que necessitava para reativar o processo de acumulação, inclusive no ocidente. A combinação de situações desse modelo como: produção para demanda (diferenciando-se da seriação), o trabalho com multifunções (rompendo com o parcelarismo fordista), a flexibilidade do trabalhador, redução de estoques (sistema kanban), melhor aproveitamento do tempo (just in time) e a organização do trabalho por parte da empresa, terceirizando o restante, foram condicionantes fundamentais para o fortalecimento do Toyotismo como modelo de organização industrial que se difundiu para a economia em todo o planeta. (ANTUNES, 2002).

O Toyotismo gerou uma maior intensificação da exploração do trabalho. A introdução da multifuncionalidade ao “quebrar” o trabalho parcelado fordista deu uma nova configuração e modelagem na estrutura de produção. O trabalhador passou a não se fixar somente em sua única e mecânica função, foi conduzido a desenvolver a condição de controlar mais de um equipamento ao mesmo tempo, podendo sofrer a aceleração do ritmo de produção e com um diferencial, sua capacidade intelectual passou a ser fundamental para a execução de seu trabalho. Desse modo, maior informatização e aceleração no cumprimento do trabalho passaram a ser “peças” necessárias para o funcionamento dessa nova engrenagem. Harvey (2012) mostra como o domínio da informação põe em evidência a importância do saber que se transformou em mercadoria podendo ser vendida ou comprada e, assim, organizada institucionalmente para ser cada vez mais avalizada comercialmente.

A reorganização do sistema a partir da década de 1970, no período pós-fordista, foi estabelecida para sedimentar sua dominação em todas as esferas da sociedade. A necessidade do capital de potencializar seus ganhos saiu da esfera produtiva e passou a inserir-se no campo ideológico, cultural, nas formas de vida da sociedade, inclusive incutindo o pós-modernismo que conforme observação de Antunes (2002), tem muito mais característica de universalização da lógica de mercado que de passagem da modernidade. Assim, no contexto de transformações em todas as esferas da vida, a educação também foi utilizada como instrumento para a subordinação do trabalho no processo de extração do mais valor e como forma de domínio na sujeição da condição humana.

4.2 Os reflexos da reestruturação produtiva do capital na educação ao fim do século XX

Mészáros (2008) ao analisar a educação sob o prisma das relações determinadas pelo capital evidencia claramente a centralidade e a dominância dos condicionantes do sistema, sobre todos os aspectos existentes entre os homens. Alterações envolvendo o âmbito social somente se materializam se estiverem atendendo aos interesses da lógica capitalista, do contrário serão apenas ajustes.

Toda mudança na estrutura social, como a educação, por exemplo, é realizada em conformidade com as estruturas da lógica produtiva em sua escala global, e isso implica em pleno atendimento às regras gerais estabelecidas pelo sistema. Desse modo, não estabelecem formas sociais que sejam colocadas de forma antagônica ao que é determinado pelo sistema

que controla a sociedade, de forma a se contestar o que já está posto, subvertendo a ordem estabelecida.

Assim, em se tratando da sociedade capitalista, toda e qualquer condição de pensar de forma diferenciada vai permanecer dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital. A condição metabólica do sistema se sobrepõe a qualquer outra forma de pensamento, ou teorização, que teça qualquer forma de observação à desumanização provocada pela sobreposição dos interesses dominantes no seio da sociedade, isso significa que prevalecerá sempre o interesse de uma classe, os seus objetivos, e não a coletividade.

As críticas feitas por outras concepções de mundo que possam incidir sobre uma mudança educacional no âmago do sistema podem ser observadas para, no máximo, remediar os resultados da ação do capital, mas nunca para alterar a essência do sistema capitalista. A ordem estabelecida pelo capital é inconciliável, irreformável e incorrigível. Isso significa que por mais que haja meios lúcidos de mudanças na estrutura societal, o sistema não permite nenhum tipo de avanço no sentido de transformação em sua essência, e essa prerrogativa está inscrita em sua forma universal. (MÉSZÁROS, 2008).

[...] em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

A lógica do capital posta na sociedade rompe com as possibilidades humanas de avanço cultural mais amplo, transformando os homens em sujeitos de condição limitada e degradada. As condições de trabalho na estrutura sistêmica envolta na mercadorização universal retiram do humano as possibilidades de maior abertura intelectual e de tempo para o cuidado de si mesmo. Nessa formatação, é impensável qualquer estruturação de um sistema de educação que garanta uma sociedade diferente do que está posto, ou se rompe com a estrutura do capital, ou a incorrigibilidade do sistema continuará transformando tudo e todos em mercadorias para a produção desenfreada do mais valor.

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...] É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o

rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Segundo Mészáros (2008), a educação há pouco mais de um século tem servido para garantir o conhecimento e, ao mesmo tempo, o fornecimento da força de trabalho para continuidade da marcha do capital no processo de extração do mais valor. Somado a essas realidades, legitima os interesses da classe dominante propagando a transmissão de seus valores cuidando de estabelecê-los como matrizes determinantes da sociedade, sendo irrefutáveis e devendo ser aceitos como únicos na estrutura social.

Frigotto (2010), ao analisar a educação, a compreende no plano das relações sociais. Plano em que é constituinte e, ao mesmo tempo constituída, sendo por isso, alvo de disputas entre as classes. O seu poder de articulação das formas de concepções de vida é refletido no campo do cotidiano, ou seja, do real, abrangendo a produção e a reprodução das relações entre os homens, na estrutura produtiva e nas relações de trabalho, envolvendo também a sua divisão. Nesse contexto, a educação é essencial às relações sociais do capital no processo de sua expansão, levando-se em consideração que a perpetuação deste último não ocorre instintivamente. Em outras palavras, o sistema de mercadorias para garantir a realização de suas necessidades sujeita aos seus interesses a função educativa e a sociabilidade que dela se extrai para firmar o seu controle

Tanto para as classes dominantes, como a classe trabalhadora a educação figurará com finalidades cujos fins são diferentes. Para as primeiras, a função está direcionada para a formação técnica, social e ideológica no que concerne ao trabalho. A segunda enxerga como desenvolvimento de potencialidades e apropriação do saber.

É fundamental ter clareza sobre o movimento que se estabelece sobre a realidade para não confundir, frente às mudanças históricas que alteram a estrutura social, as formas imperativas das classes dominantes em sua necessidade de lucratividade, e por isso os modos de operação da refuncionalização da educação. (FRIGOTTO, 2010).

A relação entre educação e a estrutura produtiva vigente é definida a partir de fatores dentro de uma perspectiva em que o processo de acumulação do capital se assenta como delineador a partir das diferentes formas em que se manifesta e, em tal contexto, todas as conformações são postas para assegurar ainda mais a reprodução da lucratividade e as suas formas dela decorrentes. (FRIGOTTO, 2010).

As questões econômicas surgem como determinantes do contexto da vida na estrutura produtiva capitalista. Elas ditam as formas, os conteúdos, o que será posto na aparência e na essência e se constituem como aspecto visível da materialidade que as suas ordenações concretizam ao longo do tempo e, tudo isso, pode ser compreendido na reprodução da existência do homem enquanto sujeito social.

A categoria fundamental para o desenvolvimento dessa relação é o trabalho, devido a sua caracterização ontológica que exerce sobre a realidade humana, pois produz a existência e a sua formação generalizada. Desse modo, não pode ser compreendido apenas como um aspecto existente dessa condição é o princípio fundante, educativo e constitucional da estrutura humana.

Becker (2015) mostra que na sociedade, a relação entre capital x trabalho se interpõe de forma crucial para o entendimento do cotidiano da vida e das transformações posta no conjunto entre os homens. Apoiada na leitura marxiana, deixa claro que o desenvolvimento do capital somente ocorre como resultado da exploração do trabalhador que vende sua força como mais uma mercadoria ao sistema para que esse possa se reproduzir. Nessa direção, o trabalho perde sua condição autônoma e, por isso, desvalorizado e sucateado, adquire menor valor limitando seu poder de acesso aos bens que permitem a sua reprodução de vida, ou seja, são determinados pelas condições materiais de produção a que são submetidos e, o faz para continuar reproduzindo sua existência.

A sociedade do capital naturaliza a divisão de classes como se essa fosse a regra de vida entre os homens. Tal faceta encobre a exploração do trabalho assalariado como real condição para a extração do mais valor em escala planetária. Assim, a contradição produção e apropriação ficam escamoteadas e a sociabilidade do capital normaliza a dominação de uma classe sobre a outra. A exploração da força de trabalho é a seiva essencial para a perpetuação da acumulação. Amarar o trabalhador a essa condição ratifica sua submissão ao metabolismo do mercado. O trabalho é extremamente necessário, então, subordiná-lo, refazê-lo, destruí-lo, precarizá-lo e reordená-lo entra na tônica da necessidade capitalista de consolidação de sua condição como entidade regente do conjunto social, em que tudo e todos estão ao seu dispor.

O capital em seu processo de acumulação, ao longo do tempo, criou formas para continuar a sua perpetuação pelo mundo no movimento de reorganização da economia. Assim, novos conceitos e concepções foram assumidos: flexibilidade, globalização, competitividade, entre outros. Sob esta vertente a busca da lucratividade foi reordenada mediante os limites da organização fordista afetando o trabalho e, nesse sentido, reorientando as formas de atuação da dimensão humana. (FRIGOTTO, 2010).

Os redimensionamentos da estrutura produtiva pós-fordista buscaram ajustamentos em um novo padrão que atrelou os sistemas educativos ao poder econômico/político e, nesse âmbito, traduziu-se no campo da necessidade de qualificação em uma redefinição da teoria do capital humano ajustada às relações neoliberais.

Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. (FRIGOTTO, 2010, p. 155).

Para esse autor, a reestruturação em questão assumiu mecanismos diferenciados entre os países desenvolvidos que viveram a plenitude do Estado de bem-estar social, durante o modelo fordista e, países como o Brasil que adotaram um modelo definido como fordismo periférico, entretanto, na prática, predominaram relações tayloristas com práticas clientelistas.

Os novos conceitos relacionados ao processo produtivo, organização do trabalho e qualificação do trabalhador aparecem justamente no processo de reestruturação econômica, num contexto da crise e acirrada competitividade intercapitalista e de obstáculos sociais e políticos às tradicionais formas de organização da produção. A integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos-chave para dar os saltos de produtividade e competitividade. (FRIGOTTO, 2010).

Frigotto (2010) analisa que as mudanças nas relações impetradas pelas questões político/econômicas têm relação direta com a base técnico-científica – microeletrônica, engenharia genética, entre outros - setores essenciais para o desenvolvimento da vida humana. Nesse sentido, de total interesse pelas corporações transnacionais e seus organismos representativos que se arvoram pela dominação privatista dessas áreas e, por sua vez, de todo o complexo da ciência e tecnologia., pois, esse garante a alteração em relação à estrutura anteriormente solidificada de cunho fordista, derivada da eletromecânica.

A máquina a vapor e, mais tarde, a descoberta do petróleo e da eletricidade, permitiram potenciar e substituir, em grande medida, a força física do animal e do trabalhador. A base mecânica e eletromecânica caracteriza-se por um conjunto de máquinas fixas, com rigidez de programação de sequência e movimentos para produtos padronizados e em grande escala. Sob esta base, características do taylorismo e fordismo, os custos de mudança são elevadíssimos e, por isso, ficam evidentes os limites para uma automação flexível. (FRIGOTTO, 2010, p. 157).

Conforme Frigotto (2010, p. 158), as transformações no campo da tecnologia propiciadas pela microeletrônica com bases na estrutura de informação e robotização, possibilitaram a ampliação da capacidade intelectual incidindo sobre mutações na esfera do trabalho, com predomínio sobre as tarefas do período anterior. Essa viabilização foi conseguida graças a conjunção da microeletrônica e a computação tendo como resultado o processo de informatização. Isso gerou um domínio da informação com modificações sobre a relação homem x máquina. É sobre esse padrão de alterações materializado na organização produtiva e sentido na divisão do trabalho que novos conceitos foram sendo estruturados e amplificados na sociedade. Tais conceitos adentraram em novas circunstâncias que passaram a exigir produtividade, competitividade, aumento das taxas de lucros redefinindo o entendimento de tempo e espaço pela velocidade que imprimem no processo produtivo para alcançar a acumulação. A reestruturação capitalista de base tecnológica reordenou as estruturas de trabalho, demandando o ajustamento dos sistemas de ensino, orientando-os a reacomodar a sua funcionalidade ao sistema do capital.

Bruno (2011) ao analisar as transformações ocorridas na estrutura produtiva mostra a inserção da educação na dinâmica da extorsão do mais valor, no processo de troca desigual de tempos de trabalho, e, dessa forma verifica uma relação entre a necessidade de formação no capitalismo para a extração do lucro oriunda do dispêndio do trabalho excedente. Apesar dessa condição, não se pode estabelecer que essa troca ocorrerá como uma regra imutável, mas depende das condições de conflitos entre as classes.

Os capitalistas procuram diminuir o tempo de trabalho gasto na reprodução da força de trabalho ou aumentar o tempo gasto por ela na realização do processo laboral para, dessa forma, aumentar a desigualdade na relação entre troca de tempo de trabalho. Para garantir a efetividade desse mecanismo, os detentores do capital criam formas para incidirem diretamente sobre a força de trabalho. (BRUNO, 2011, p. 548). Ao explicar essas formas, a autora põe evidência essa relação que envolve a extração do trabalho excedente e pode ser realizada a partir de mecanismos envolvendo o mais-valor em sua forma absoluta e relativa.

Marx (2013) mostra que a produção do mais-valor absoluto forma a base geral do sistema capitalista sustentado na exploração da força de trabalho, sendo essa exigida em toda a sua capacidade, entretanto, a absorção do mais trabalho daí originado é apropriado pelo capital, e isso ocorre em torno do tempo da jornada de trabalho sem que ocorra extensão da mesma, isso significa produzir mais com o mesmo tempo, ou seja, sua ocorrência se dá quando o aumento do tempo excedente ocorre apenas como extensão de jornada sem existir aumento real no valor, permanecendo este inalterado. Bruno (2011) corroborando com a

teoria marxiana, ressalta que não há aumento da produtividade, mas da exploração, os trabalhadores produzem em mais tempo, porém, no mesmo sistema de produção, configurando-se a eliminação de tempos não produtivos. Nesse caso, o aumento da força de trabalho não implicou necessidade de qualificação da força de trabalho.

O aumento do mais valor é alterado com a introdução tecnologia, fato que modificou o padrão de acumulação até então existente do qual o lucro era extraído somente da exploração da força de trabalho no processo de mais valor absoluto. O próprio Marx em sua análise põe tal situação em evidência ao salientar essa perspectiva, mostrando que a produção de dois objetos idênticos a partir do tempo e custos de um, somente é possível com a duplicação da força de trabalho que também exige, para tal, a alteração dos meios de produção, configurando assim, o mais valor relativo. Compreendendo tal situação, observamos, como comprova o autor, que essa mutação capaz de potencializar o trabalho é oriunda de uma revolução nas condições técnicas de trabalho e no próprio processo que também se modifica com as transformações, sendo essas inerentes ao próprio modo de produção. (MARX, 2013, p. 391/392).

Em sua explicativa, referente ao mais valor relativo, Bruno (2011) menciona que o aumento do tempo de trabalho excedente é obtido pela redução do valor incorporado nos bens e serviços consumidos pelos trabalhadores. Entretanto, a diminuição do valor incorporado nestes bens e serviços depende da introdução de tecnologia para sua produção. Desse modo, toda a cadeia necessária para garantir a introdução de inovação tecnológica, para auferir produtividade deve ser remodelada, isso implica em inovação técnica. Nesse processo, o avanço tecnológico nos produtos e serviços, diminui o tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção, o que provoca um aumento de produtividade. (BRUNO, 2011).

Tanto em um caso como no outro, o tempo de trabalho excedente aumenta relativamente ao tempo de trabalho necessário à reprodução da força de trabalho. A diferença, porém, é que no caso da mais-valia relativa se obtém esse resultado sem aumento dos limites da jornada de trabalho ou da sua mera intensificação e, ao mesmo tempo, sem a diminuição do montante de bens e serviços consumidos pela classe trabalhadora, enquanto, na mais-valia absoluta, o aumento do tempo de trabalho excedente resulta da redução desses bens e serviços incorporados na força de trabalho, ou do aumento real da jornada, ou ainda pela conjugação de ambos os processos. (BRUNO, 2011, p. 549).

Segundo Bruno (2011), a mais-valia relativa promove a passagem do trabalho simples, para o trabalho complexo e, nesse contexto, o uso de mais tecnologia evidencia a necessidade

de qualificação para efetivar tal condição. Exige-se para isso, uma formação mais complexa do trabalhador, incidindo sobre maior avanço dos sistemas educacionais em diferentes países.

Rossi (1977) ao analisar o desenvolvimento das forças produtivas do capital devido ao avanço de tecnologia garantindo maior apropriação da produção do trabalhador, verifica que tal processo é possível devido ao melhor preparo do trabalhador. Nesse sentido, corrobora com Bruno (2011) relacionando esta situação a questão da educação que gera a garantia de maior produtividade e atende, nesse escopo, a extração de mais valia relativa.

O modelo de educação posto na sociedade, frente a essa relação com a mais-valia relativa, vai aparecer como instrumento de melhoria da capacidade de trabalho para compor o avanço das forças produtivas. Quanto mais preparado o trabalhador estiver para o manuseio da máquina, melhor será para o capital para extrair o excedente. É nesse contexto que a importância da educação ganha força no que se refere à capacidade de trabalho, pois, com mais conhecimento, o trabalhador poderá garantir maior lucratividade para o capital, evidenciando a importância da escolarização para o aumento dos ganhos do sistema. (ROSSI, 1977).

Sob essa formulação é que se estabelece o interesse da classe dominante por uma educação universal, a oficialização de uma estrutura que garanta o reforço das formas de exploração. É fundamental para a garantia de lucro que a força de trabalho se adapte aos modelos de avanço do capital. Dessa forma, a escola passa a ser necessária para garantir em condições reais trabalhadores habilitados que atendam as demandas cada vez maiores da indústria.

[...] a educação que ao melhor habilitar o trabalhador para o trabalho, pretensamente o qualificaria para a obtenção de rendimentos mais condizentes, ao mesmo tempo que o faz, provê para que, ao aumentar a capacidade de produzir do trabalhador, assegure ao capitalista condições para tomar para si (e não para o próprio trabalhador) as vantagens econômicas advindas do seu melhor preparo. (ROSSI, 1977, p. 44).

O aumento da produtividade, do excedente e da lucratividade tem relação com a educação, com a preparação da força de trabalho. A educação, enquanto instrumento do capital, tem o poder de instrumentalizar o trabalhador seja em sua condição técnica, ou em sua condição comportamental, ou nos dois ao mesmo tempo, conformando-o a um papel subserviente, mas qualificado. (ROSSI, 1977).

A educação também tem papel preponderante no desenvolvimento da tecnologia para o processo de exploração do trabalho e aumento do mais valor. O avanço da tecnologia se define a partir da ciência que tem sua raiz na educação. Rossi (1977) ressalta que os

trabalhadores mais qualificados habilitam os meios de maior exploração da força de trabalho sobre aqueles que não detêm formação e, ao mesmo tempo são objetos da exploração capitalista ao também serem espoliados pelo sistema diante do uso de sua capacidade de trabalho, coisa da qual não dispõe de domínio sobre.

[...] enquanto o desenvolvimento tecnológico deveria beneficiar a todos indiscriminadamente, no sistema capitalista, ele se transforma em instrumento de manutenção, reforço e reprodução das relações sociais de produção vigentes (vale dizer, da injustiça e da exploração) na medida em que incrementa a geração do excedente de cada produtor direto (o trabalhador). Obedecendo às leis de apropriação capitalista, ele dinamiza a apropriação desse excedente pela empresa, que amplia sua força econômica, isto é, sua capacidade de explorar com mais recursos e expropriações ao trabalhador. (ROSSI, 1977, p. 49).

O interesse em uma força de trabalho cada vez mais qualificada permite não somente a utilização da força de trabalho em si, mas também as capacidades criativas dos trabalhadores. A escola passou a apresentar uma maior importância e teve seu papel reforçado frente às necessidades de formação das novas gerações. (BRUNO, 2011).

Essas mudanças ocorridas mundialmente responderam de forma direta às alterações proporcionadas pela reestruturação produtiva, pois, fomentaram o capitalismo a reorientar o funcionamento da educação em todo o mundo. É dentro dessa propositura que a necessidade universalização ganhou força. Essa medida traz em sua conceitualização, a compreensão de que a educação deve ser de acesso a todos, apesar de ampliar o processo democrático, a universalização atende às demandas do capital no processo de exploração de trabalho, seja em setores que exigem maior qualificação, seja para a condição de jovens que ainda buscavam inserção profissional. (BRUNO, 2011).

Kuenzer (2005) também evidencia como essas mutações ocorridas no sistema do capital ao reordenar as formas de trabalho refletem diretamente nos processos educativos tornando-os necessários para a consolidação da nova estrutura produtiva na configuração de novas imposições sociais. Assim, diferentemente do modelo taylorista/fordista, em que o modo de fazer era dominado pela força física ou conhecimento técnico específico, por exemplo, vão ser reorientados por processos de trabalho que exigem mais escolaridade para o desenvolvimento das atividades cada vez mais simplificadas. (KUENZER, 2005).

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de

situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade e para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 2005, p. 70).

O processo produtivo ao apresentar uma nova formatação rompe com os traços do padrão anterior, a rigidez taylorista/fordista vai ser substituída pela necessidade do domínio do conhecimento e a capacidade de utilizá-lo em diferentes estruturas e de diferentes formas, o que implica na gestão do trabalho que também se altera em relação ao modelo anterior e, nesse sentido, os processos individuais são substituídos pelos coletivos. (KUENZER, 2005).

O sistema integrado passou a requerer força de trabalho com maior polivalência, flexível, com maior poder de abstração e decisão para resoluções que integravam o conjunto de trabalho, diferentemente da fábrica da década de 1970, considerada autossuficiente e do trabalhador fordista que desenvolvia suas atividades de forma parcelada. Para o momento produtivo da reestruturação a condição do trabalhador com características anteriores não se encaixava no padrão por não atender às novas determinações e exigências de um trabalho integrado. (FRIGOTTO, 2010).

Os aspectos aqui assinalados revelam que estamos diante de um processo em que o capital não prescinde do saber do trabalhador e do saber em trabalho e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade. Revelam, de outra parte, que o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a “qualidade” de sua formação. (FRIGOTTO, 2010, p. 165).

A reorganização capitalista a partir do toyotismo trouxe novos princípios para o entendimento da estrutura produtiva e tem rebatimento nas formas como se recompõe o trabalho, nesse âmbito, a flexibilidade tornou-se a palavra-chave para compreender as mudanças. Assim, estar no modo flexível significa estar apto a adaptação frente às novas situações demandadas na esfera do trabalho, em outras palavras significa compreender a saída da linha de montagem fordista para as células de produção. (KUENZER, 2005).

Entende-se, portanto, que a baixa escolaridade se constituiu como um entrave à reprodução capitalista, exigindo novas rearrumações, com novas roupagens, condição do capital em todos os períodos de reorganização da economia. Tais questões, também se direcionaram aos países da periferia, sobretudo no início da década de 1990. (FRIGOTTO, 2010).

Para o autor, a educação subordinou-se ao processo de reestruturação produtiva ao ser dela exigida delimitações de conteúdo, gestão educacional dentro das premissas do novo padrão e um ensino polivalente de forma que fosse possibilitado o domínio de diferentes habilidades para atender aos imperativos da produtividade. Para alcançar essa condição, o trabalhador deve ter uma base de conhecimentos fundamental que envolva os mais diversos campos de conhecimento.

A educação, como qualquer outro setor da sociedade, é um instrumento do capital em seu processo de expansão e extração da riqueza. Instaurar as bases desse sistema como necessárias através do processo ideológico no ideário da população é uma estratégia para consolidar a sociabilidade do mercado como necessária para a reprodução da vida. O capital somente se materializa através da exploração do trabalho e, esse, com o avançar da história necessita ser reordenado, sendo a educação a melhor forma de substanciar tal realidade, atuar de forma direta sobre o processo educativo é fundamental para concretizar a acumulação. Dessa forma, confirma-se a direta relação da educação e sua subordinação às relações sociais que são subjacentes a estrutura que comanda a sociedade, o sistema do valor de troca.

A materialidade das relações sociais ao fim do século XX apresentou um cenário de crise do capital, obrigando-lhe a uma nova configuração posteriormente aos ganhos obtidos pela classe trabalhadora nos países desenvolvidos com o Welfare State. O núcleo dessa crise gerou uma nova estrutura de acumulação, fomentado pelo capital financeiro, especulativo que segregou ainda mais a engrenagem social, sendo coordenado e acessado apenas pelas grandes corporações controladoras do poder em nível mundial, enquanto a grande maioria é socialmente marginalizada. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A relação capital x trabalho foi redimensionada a partir da reestruturação produtiva considerada como única medida, amparada em relações neoliberais que impuseram o mercado como condição fundamental de reordenamento social. Com essa prerrogativa, foram excluídos os mecanismos anteriores e qualquer outra forma de discurso que não seja pela vertente liberal, o Estado de bem-estar social, por exemplo, é posto como desnecessário e gerador da crise. Desse modo, outros aspectos são tomados como necessários para reconduzir o capital ao processo de acumulação sob as determinações neoliberais. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Em seu processo de mutação para auferir maior lucratividade, o sistema promoveu alterações na estrutura taylorista/fordista, reorganizou-se para viabilizar o mercado a partir da destruição dos direitos conquistados pelos trabalhadores sob o modelo flexível e, nesse contexto, como articuladores e executores desse processo, de forma entrelaçada, estariam

completamente inseridas as agências internacionais multilaterais, como por exemplo, o Banco Mundial.

4.3 O papel do Banco Mundial a partir da década de 1990 e sua relação com a estrutura educacional brasileira

O entendimento da análise do processo educativo deve perpassar pela compreensão de sua subordinação ao movimento de reestruturação produtiva e, nessa direção, concordando com Leher (1998), compreender que a questão da mercadorização se constitui uma explicativa que não deve ficar presa somente ao contexto econômico, mas que deve ser entendida em toda a sua totalidade, pois, no conjunto social está implícito toda uma leitura do processo de expansão do capital.

Nesse sentido, a produção desigual do espaço geográfico inclui a educação e seus instrumentos legais como marcos para a concretização da extração do lucro. Mesmo que, a educação não seja em si produtora da desigualdade, é utilizada, a partir das personificações capitalistas, como estratégia para dominação e expansão do capital, no campo e na cidade.

Segundo Leher (1999), a redefinição dos sistemas educacionais está inserida no contexto das políticas do Banco Mundial que promoveram reformulações estruturais nos países da periferia do capitalismo. Asiáticos, africanos e latino americanos foram tomados pelos encaminhamentos da instituição e passaram a reorientar as decisões educacionais conforme as concepções da organização, voltadas para o atendimento de sua dominação em todos os espaços.

A atuação do Banco Mundial ocorreu de forma diferenciada desde a sua constituição no que se refere a educação. Em seus inícios, como foi observado no capítulo anterior, o direcionamento creditício atendia apenas as demandas infraestruturais. A partir da década de 1960, a formulação do ideário relativo ao investimento em conhecimento técnico inseriu a educação nesse processo favorecida pelo contexto político e econômico do período. Entretanto, os financiamentos ocorriam apenas para a estrutura das escolas, sendo visto como custo e não como investimento. Essa perspectiva mudou com a teoria do capital humano ao trazer o viés de retorno econômico com aplicações no setor. Após a fase áurea do capital e a chegada da estagnação, a reorientação política do BM alterou sua forma de atuação ao fim da década de 1970.

Com a crise dos inícios dos anos 1980, oriunda de uma combinação de fatores que culminou na formulação de políticas recessivas nos países mais pobres e que gerou instabilidade no mercado internacional houve uma remodelação do Banco Mundial no processo de condução da nova ordem que se estabelecia no mundo.

Devido ao aprofundamento da depressão econômica e a subordinação ainda maior dos países pobres, principalmente os latino americanos, ocasionada pelo alto endividamento que os tornaram dependentes das instituições multilaterais, a política do Banco foi remodelada e voltada para o crescimento econômico alavancado pelo setor privado, numa clara ascensão ao neoliberalismo, e não mais com o enfoque do ataque à pobreza. Com essa nova formulação, o crescimento econômico seria a marcha para a redução da pobreza. Segundo Leher (1998), as exigências do Governo dos EUA eram nítidas em relação a mudança de concepção, demandava-se como necessária a retirada do foco sobre o alívio da pobreza, mas não o abandonar e manter o entendimento político dessa medida: a permanência da segurança, que era interpretada como garantia da ausência de conflito. A base para todo esse novo dimensionamento era o livre mercado, como fundamento da política social, o que implicava na ressignificação do interesse pela educação.

Nessa direção, Melo (2012), em seus estudos sobre o papel do Banco Mundial para a perpetuação das relações capitalistas em escala mundial, mostra que quanto à política educacional, os financiamentos passaram a ser diversificados, não mais ocorrendo uma centralização na formação vocacional como na década anterior e, passando a ser priorizado o ensino primário que, ao longo da década foi dominando a distribuição de empréstimos e alterando significativamente o perfil das políticas da agência. Tal rearrumação refletia as marcas do ajuste estrutural oriundo das crises de recessão dos países frente à conjuntura da época.

Foi observado o crescimento da condição de pobreza das populações das nações economicamente mais frágeis e, juntamente com essa pauperização, a perda da possibilidade de avanço, pois, essa realidade retraía os setores sociais. A educação foi atingida com a queda das taxas de matrículas, queda da duração média de escolarização e outros fatores que eram necessários para garantir o crescimento econômico. As políticas para a educação primária desencadeadas pelo BM perderam força, mesmo com resultados positivos, compreendendo a concepção de entrelaçamento entre educação e crescimento econômico defendida pela organização, pois, a crise estrutural reorientava novas medidas para ajustes estruturais.

Nos países latinos americanos a implantação do neoliberalismo teve grande incidência do Banco Mundial, que é o seu principal arquiteto ao utilizar de suas práticas de ajuste

estrutural para, conforme discurso, salvaguardar a economia dessas nações. O que concretamente foi observado tem relação com a abertura para o mercado externo e a efetiva redução da presença do Estado. (LEHER, 1998).

Os conselhos do Banco têm uma orientação clara: redução da presença do Estado no setor social, redução dos impostos diretos das pessoas físicas, em favor dos tributos indiretos que comprometem mais as classes menos favorecidas, livre circulação do capital, redução do custo do trabalho e incentivo a desregulamentação dos direitos do trabalho, acarretando toda ordem de emprego precarizado. (LEHER, 1998, p. 166/167).

A desregulamentação do mercado dos países considerados em desenvolvimento, cumpre o itinerário do BM para o avanço do capital em todos os setores fundamentais para a expansão do sistema. Nesse sentido, é preciso flexibilizar, precarizar e subutilizar o trabalho para atender as demandas das grandes corporações que personificam o capital, dando-lhe o suporte necessário em suas estratégias de ação.

Os ajustes estruturais alardeados como política necessária na década de 1990 para o sucesso dos países considerados em desenvolvimento aludiu a mudanças econômicas e sociais, de forma mais impactante nos direitos da classe trabalhadora, havendo uma retirada e destruição o que resultou em movimentos da sociedade contra tais medidas. E, tendo esse reflexo, o BM apontou para a necessidade de governabilidade como condição para avanço das propostas do mercado. Isso significou maior pressão sobre os países acusados de terem Governos fracos, para garantir formas de gestão que viabilizassem as medidas estruturais frente às pressões sociais promovidas pela população diante da perda de direitos. (LEHER, 1998). Ficou nítida que a disseminação do entendimento sobre governabilidade, cujo teor estava ligado a gestão dos processos econômicos e sociais dos países, tinha puro interesse para garantir que os Estados fomentassem as reformas necessárias para a implantação dos ajustes estruturais necessários naquele período, atendendo ao mercado, sob o discurso do desenvolvimento.

Entraram nessa formatação as políticas de alívio à pobreza, relacionadas ao par segurança-pobreza, tendo como eixo central a questão do desenvolvimento e, nessa direção, para a consecução dessa vertente, garantir o avanço do rural e os empregos urbanos atendia plenamente aos anseios do mercado, pois, reestruturava o trabalho e consequentemente os setores ao seu redor.

Tais ajustes e reformas deviam ser expostos para a população como necessários para adquirir o apoio da opinião pública e garantir democraticamente que todos tivessem acesso ao que historicamente sempre foi de dominação elitista, o ensino, por exemplo. Dessa forma,

utilizando-se dessas práticas, o Banco, de forma indireta, passou a ter maior influência sobre a educação e gerir setores sociais dos países pobres, apresentando maior preponderância, sobre esferas essenciais, que as demais agências multilaterais também envolvidas com questões dessa natureza. (LEHER, 1998).

Coraggio (2007) põe em evidência o poder de atuação do BM ao sedimentar a força da análise econômica sobre a educação, tornando-se o principal instrumento metodológico para construção de uma política nesse setor. Seguindo esse postulado, salienta que diferentes especificações de cunho teórico-filosófico economicistas deram sustentação a essa formatação cuja finalidade era justificar a construção de configurações voltadas para essa dimensão e, com isso, inserir traços do mercado nas áreas sociais.

O binômio desenvolvimento/pobreza marcou a década de 1990 no esteio de políticas do Banco Mundial. O discurso do alívio da pobreza era latente com a caracterização do contexto pós-Guerra Fria. Afirmavam os representantes da agência que os desníveis entre os países eram acentuados, principalmente no interior das periferias, mas que havia crescimento da pauperização em países que sempre tiveram uma economia mais forte. Entendiam que manter a pobreza sob controle era determinante para o crescimento dos países desenvolvidos. (LEHER, 1998).

Era tácito o interesse pela manutenção do sistema e não pelo beneficiamento dos pobres. Acentuar os investimentos nos países em desenvolvimento tinha como finalidade garantir as formas de exploração, coordenadas pelos interlocutores dos países desenvolvidos, nesse caso, o Banco Mundial. Era necessário solidificar a atuação do mercado.

Segundo Leher (1998), a ampliação dos espaços para a economia de mercado contrastava com o aumento da pobreza no mundo. Era necessário concretizar formas de consolidação do neoliberalismo e evidenciar os Governos como incapazes de gerenciar a questão do empobrecimento. Nessa direção, compreendia-se a impossibilidade de acabar com a pobreza, contudo, os ajustes propalados pelo BM escamoteavam a realidade e permitiam a perpetuação da desigualdade em favor dos países ricos.

De acordo com Leher (1998), o processo de reforma educacional ocorrido nos países em desenvolvimento tem relação direta com a ação das organizações multilaterais que para atender às necessidades do capital em sua mundialização, reorientou os sistemas para conformá-los às alterações da divisão do trabalho.

Isso significou a transformação da educação em uma mercadoria, gerenciada por banqueiros e pelo mundo das finanças. O autor sustenta que toda essa mudança está alicerçada pela construção de uma ideologia relacionada ao desenvolvimento que ocultava as verdadeiras

realidades postas pelo sistema do capital. Nesse sentido, todo o debate de negação dessa concepção que se interpõe como necessária é considerada arcaica, portanto, deve ser descartada no plano social.

Para a crítica destas ideologias, é importante a reflexão a propósito do tempo. É crucial analisar especialmente a noção de tempo operada pelo capital, sempre desejoso de “inaugurar” novas eras, nas quais as terríveis lutas de classes são redefinidas como fatos do passado. A proclamada construção de um outro tempo social apaga a memória e, mais amplamente, a história. Assim, na perspectiva apologética, o presente é caracterizado pelas novas tecnologias que configuram a sociedade do conhecimento na qual o futuro das pessoas é determinado por sua “qualificação”, aqueles que fizeram as escolhas educativas corretas, nos moldes das exigências do mercado poderão se inscrever em relações de trabalho estáveis; os demais terão que continuar a buscar no sistema educacional a qualificação requerida pelo mercado; os que, ainda assim, permanecerem desempregados, apenas estariam comprovando a sua incapacidade de fazer escolhas racionais. O desemprego em massa (especialmente entre os jovens) decorrente da destruição dos empregos (e não o desaparecimento do trabalho, como querem os profetas do fim do trabalho) e a precarização são reduzidos a um problema de adaptação ou não ao novo tempo, ao invés de conseqüências das contradições do modo capitalista de produzir e distribuir a riqueza socialmente produzida que precisam ser expostas, entendidas e explicada. (LEHER, 1998, p. 187/188).

A necessidade de lucratividade formatada pelo capital em cada período vai produzindo as relações sociais, subordinando o trabalho e reconfigurando-o para o alcance de sua objetivação. Nesse sentido, é imperativo associá-lo às suas prerrogativas em cada temporalidade. Nessa dimensão, a partir da década de 1990, com o avanço da tecnologia e o aprofundamento da crise capitalista, o trabalho foi remodelado conforme as exigências do sistema de mercadoria, sob o discurso da qualificação. A educação foi impelida a reorientar-se pelas necessidades do mercado como redimensionamento do trabalho em sua subordinação ao sistema metabólico do capital.

Formulações deste tipo fazem parte do núcleo sólido do neoliberalismo: os homens de negócios e os economistas laureados não cansam de insistir que os países podem ser divididos de acordo com o nível de escolarização de seu povo; somente os de maior nível de escolarização poderão pleitear o passaporte para a globalização. Esta ideologia tem levado até mesmo os sindicatos a buscar parcerias tripartites com o capital e o Estado para melhor se inserir na Era do mercado, ainda que, freqüentemente, em prejuízo do seu potencial de constestação dos fundamentos do regime (assimilação passiva à ordem). (LEHER, 1998, p. 188).

Segundo Leher (1998), a educação foi inserida como estratégia de dominação/ direção naquele período de alterações promovidas pelo capital.

De fato, as iniciativas mais consistentes do Banco Mundial na área educacional remontam aos anos 1970. Ao longo da gestão McNamara foram produzidos os únicos documentos setoriais de Educação (1971, 1974, 1980), indicando considerável esforço de teorização por parte da instituição. Neste período, o Banco priorizou a expansão do ensino não formal e, principalmente, a rede de ensino técnico de nível médio, como as “escolas diversificadas” de nível secundário, orientadas para a formação profissional, sobretudo no setor agrário, em virtude das tensões sociais no campo. O financiamento das escolas técnicas rurais tinha como propósito preparar os jovens nas zonas rurais para os ofícios agrários e, ao mesmo tempo, implementar um determinado modelo de desenvolvimento agrícola (capitalista), denominado de “modernização conservadora” ou de Revolução Verde. Este tipo de orientação teve seus anos de glória entre 1973 e 1979, especialmente na África, onde quase totalidade dos empréstimos para a educação envolvia o ensino profissionalizante. (LEHER, 1998, p. 203/204).

É importante, nesse aspecto, rever o contexto para compreender as alterações das relações nesse processo, os investimentos iniciais do Banco no que se referia a educação estavam ligados, na década de 1970, ao desenvolvimento do capitalismo dependente, havia a negação da política de substituição de importações e era crescente a teoria do capital humano. Assim, houve uma redefinição das políticas de educação no processo de atuação da instituição.

[...] a Educação é tida como uma das variáveis do desenvolvimento e um instrumento privilegiado para a mobilidade social, sendo um meio capaz de produzir a “equidade”, embora esta relação entre a Educação e o Desenvolvimento não esteja bem demonstrada em parte alguma do citado documento. É preciso assinalar também a equidade é colocada no lugar da distribuição de renda, até então considerada crucial no debate a propósito do desenvolvimento realizado em diferentes âmbitos, entre os quais a CEPAL e mesmo a UNESCO. (LEHER, 1998, p. 205).

O autor ressalta que o direcionamento da política educacional estava alicerçado na garantia das necessidades básicas para os mais pobres, em especial as populações da zona rural que carregavam o fardo do pauperismo de forma mais acentuada. A finalidade de inserção dessa parcela da população era permitir a sua participação no desenvolvimento que seria gerado no país e que era apregoado pela agência.

Tornou-se evidente que as primeiras ofensivas do Banco, ainda na década de 1970, com o uso da educação, estavam diretamente relacionadas a força de trabalho dos países em desenvolvimento. Ao determinar a formação técnica para a população pobre, em especial da zona rural, o Banco Mundial, em aliança com o Estado promovia um reordenamento do trabalho para atender ao capital, mesmo que naquele momento, de forma menos evidente, a educação, assumia já naquele período, com estrutura menos aparente, sua subordinação ao sistema de mercadorias como instrumento de garantia de sustentação da reorganização da

força de trabalho, o que resultou na reprodução espacial, pelo capital, intensificando a desigualdade existente.

Leher (1998) evidencia que na década em questão, educação e desenvolvimento eram entrelaçados, apesar de existir uma caracterização menos econômica, tornando-se mais ligada às questões sociais e de segurança. Sua objetivação era garantir a ampliação da produtividade do trabalhador frente às alterações existentes na sociedade e acomodarem-se à força hegemônica do capital em cada temporalidade diferenciada.

A crise transformou as realidades dos países latino-americanos na década de 1980. Essa alteração repercutiu nas estruturas sociais e, desse modo, o BM mudou suas orientações para contemplar as novas dimensões dos anseios do capital repercutindo sobre o conjunto da população. As políticas fomentadas na década de 1970, já não se adequavam aos novos rumores sendo necessário outro direcionamento.

O “Documento Setorial do Banco sobre a Educação de 1980” já indicara mudanças de orientação no conteúdo da educação requerida [...] Muitos pais de alunos das zonas rurais gostariam que seus filhos pudessem dispor de uma formação que os habilitasse à atividades urbanas e à universidade. Nos termos de um dirigente do Banco adversário da profissionalização: “é romântico acreditar que os camponeses permanecerão no campo onde a produtividade do trabalho é baixa. A ruralização do ensino primário tem sido abandonada em países tão diferentes” [...]. (LEHER, 1998, p. 207).

As formas de atuação em relação a educação sofreram mudanças determinantes em seu escopo central: de uma área setorial, assumiu condição estrutural. O momento econômico/político também seguiu nova determinação, o neoliberalismo tornou-se a concepção que a instituição assumiu como definidora das políticas educacionais nesse novo momento orquestrado pelo capital. Frente a tal conjuntura, o Banco Mundial transformou-se no principal formulador das questões educacionais para os países em desenvolvimento. (LEHER, 1998).

A performance do BM foi estruturada de forma mais perversa no processo de reordenamento das políticas para os países mais pobres, possibilitando as amarras necessárias para os Governos e garantindo as formas mais fáceis para a abertura aos imperativos do mercado, configuradas pela política neoliberal. É nessa medida que o capital começou a se corporificar para a intensificação do processo de acumulação de forma mais veloz e utilizando todos os meios, fazendo da educação mais uma estratégia de ação para facilitar o processo de acumulação.

[...] talvez esse tenha sido o primeiro momento em que houve uma espécie de *conversão* na atuação do Banco, efeitos da mudança mais ampla na sua política, ligada àquele contexto histórico. A educação, até então definida pelo organismo como algo a ser promovido a fim de possibilitar o crescimento econômico dos países e, depois a redução da pobreza, passa a ser vista como um alto custo para Estados em crise, custo esse que, salvo a exceção da educação primária, deveria ser transferido ao mercado e à sociedade. Com a mudança de postura, o Banco contradiz, para surpresa de alguns países já endividados que seguiam seus aconselhamentos anteriores, o seu próprio receituário de origem, e passa a disseminar uma política única, de que os investimentos estatais devem se limitar à educação primária [...]. (MELO, 2012, p. 215 – grifos do autor).

A centralidade do ensino primário em detrimento do ensino secundário e do nível superior foi outra forma que se concretizou como política de investimento. Conforme as diretrizes postas, a educação mais elementar foi analisada como condição mais propícia para incrementar a produtividade do trabalho e permitir requalificações do trabalhador. Essa postura evidenciava a opção neoliberal que se instalava naquele período. (LEHER, 1998).

Como desdobramento da prioridade ao ensino elementar, o secundário permanece fora do espaço e do tempo e a universidade pública é reconceituada como “locus” dos privilegiados que desviam as verbas dos pobres em seu favor. A privatização do secundário é enfatizada, e neste particular os exemplos da América Latina, da Coreia e da Indonésia são lembrados como casos bem sucedidos, pois, já possuem uma vasta rede privada. (LEHER, 1998, p. 209).

A efetividade das ações a partir de 1990 e o aprofundamento das relações econômicas, que resultou na mundialização do capital, consolidaram as mudanças na concepção de educação conduzida pelo Banco. De importante instrumento para o crescimento interno do país, com a integralização da economia em todo o planeta, passou a ser vista como possibilidade de inserção dos países no sistema mundo.

Segundo Melo (2012), o grande marco definidor do discurso educacional nesse período esteve ligado ao programa “Educação para Todos”, que teve a confluência de diferentes agências internacionais e organismos multilaterais (UNICEF, UNESCO e o próprio Banco Mundial); sua marca de partida ocorreu com a Conferência Mundial de Educação em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nesse contexto, foi construída a agenda global de desenvolvimento para o enfrentamento das diferentes problemáticas no mundo.

Os resultados dessa Conferência fizeram eclodir a educação como uma necessidade que deveria ser de direito de todos. Contudo, toda essa propalada prioridade foi posta no espectro do chamado desenvolvimento e assumiu a condição de acesso à educação. Nesse sentido, diferentes medidas se estabeleceram em todo o planeta. (VIOR; CERRUTI, 2004).

Os apontamentos de Zanardini (2007) enfatizam que os relatórios internacionais oriundos da Conferência, com destaque para: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem¹⁴ foram formulados nos propósitos econômicos e políticos redesenhados internacionalmente. Assim, cento e cinquenta e cinco países participantes aprovaram o documento assumindo o compromisso para as suas populações em todas as faixas etárias. A educação foi inserida em um processo de reforma cuja finalidade era a sua adequação ao novo contexto mundializado nos termos do liberalismo. Nesse sentido, com o discurso de seguimento do trajeto dos países desenvolvidos, o direcionamento proposto era voltado ao atendimento à educação básica como condição para alcançar o crescimento e a redução das desigualdades.

O texto introdutório da Declaração não faz uma abordagem crítica às reais razões para o desmantelamento da educação nos países, sobretudo nos mais pobres, não põe em evidência que é a expropriação do capital em sua sede incontrolável de lucratividade que destitui populações inteiras de direitos mínimos básicos. Não faz uma reflexão para nortear uma análise a partir das relações de mercados para compreender, inclusive, as causas de avanços de alguns países e retrocessos e estagnação de outros. Apenas pontua a educação como necessária para as iminentes alterações, em todo o mundo, provocadas pela mundialização do capital.

Para Zanardini (2007), o estabelecimento desse pressuposto como nova matriz para os sistemas de ensino dos países, primordialmente os menos favorecidos economicamente, foi estabelecido utilizando da Declaração dos Direitos do homem expondo a necessidade de uma educação como direito universal e, desse modo, priorizou a educação básica como central no enfrentamento às demandas de aprendizagem e como meio de minimização dos problemas sociais existentes e das disparidades entre os países. A sustentação desse debate foi amparada pela teoria do capital humano ao sinalizar a necessidade de investimento como forma de garantir a instrução dos indivíduos e, também, a baixa relação custo-benefício que esse nível de educação demandava.

Essa declaração, ao incorporar a valorização da Educação Básica para o enfrentamento e a solução dos problemas mundiais e, portanto, reafirmando a

¹⁴O documento faz uma menção aos diferentes condicionantes das situações sociais e econômicas que impedem o avanço dos países no tocante a melhoria de suas estruturas educacionais. Apesar da realidade descrita, aborda a melhoria de inúmeros países no que diz respeito às garantias relativas à educação e, nesse contexto, salienta a chegada do século XXI como um período promissor diante das inúmeras possibilidades de mudanças que poderão existir. Frente a esse contexto, a UNESCO chama a atenção para a estruturação de uma educação que seja compatível com as mudanças em curso no plano social.

hegemonia do capital, incentiva a promoção de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural, a mobilização de recursos financeiros – sejam eles públicos, sejam privados ou voluntários – como investimento promissor na população e, conseqüentemente, no futuro dos países, e o fortalecimento da solidariedade internacional, na medida em que convoca os organismos de financiamento a investirem de modo mais efetivo nos países cujas dificuldades para universalizar a Educação Básica sejam maiores. (ZANARDINI, 2007, p. 262).

São sete os artigos estruturados na declaração de Jomtien¹⁵ focalizados na satisfação das necessidades educacionais dos países, primordialmente com foco na educação básica e na universalização da aprendizagem como forma de corrigir as distorções frente às necessidades impostas pelo avanço produtivo em que é lançada a população de todo o mundo com a chegada do século XXI. A observação das citações dos trechos do documento enfatiza a centralidade da educação básica que é colocada justificando a sua necessidade para a formação humana e desenvolvimento. Ao mesmo tempo faz a relação de sua relevância com a questão do trabalho ao mencioná-la como parte integrante da capacitação, frente a essa perspectiva a universalização torna-se uma demanda intrínseca a esse processo.

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. **A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.** (UNESCO, 1998, p. 3 – grifos nossos).

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e

¹⁵ Artigo 1: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; Artigo 2: Expandir o enfoque; Artigo 3: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; Artigo 4: concentrar a atenção na aprendizagem; Artigo 5: Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; Artigo 6: propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; Artigo 7: fortalecer alianças. (UNESCO, 1998).

superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (UNESCO, 1998, p.5 – grifos nossos).

Zanardini (2007) analisa que a Declaração Mundial sobre Educação e os documentos dela decorrentes, confirmam seu caráter liberal ao fomentar a preocupação com a equidade e a igualdade que atinge a dimensão feminina, minorias e a cooperação internacional para solucionar a questão dos desníveis de desenvolvimento entre os países. A autora enfatiza que, o capital, na busca da acumulação, por meio da educação arquitetou formas de solução para questões que travavam a sua expansão.

Essa constatação é verificável na análise de Leher (1998), ao evidenciar a reorientação no perfil de financiamento do Banco Mundial para o atendimento às políticas educacionais, pois, no período em questão, desvinculou seu padrão creditício do fomento estrutural. Assim, todas as iniciativas comportavam o alcance da gestão dos sistemas de ensino. Com esse tipo de medida, a agência tornou-se a definidora dos compromissos educacionais do grupo de países em desenvolvimento e centralizou sua atenção no ensino fundamental.

Esse nível transformou-se na esfera de sustentação dos financiamentos devido a garantia de habilidades que podia conferir ao desenvolvimento de todos os tipos de trabalho. Por essa vertente, é possível incluir o pobre e afirmar a efetividade do discurso da equidade social. Ideologicamente traz os menos favorecidos como atuantes no processo de inserção das alterações promovidas pelo capital e, sob essa sustentação tem estruturado o entendimento de que deve ser obrigatório para todos, gratuidade universal. É a sedimentação dos países em desenvolvimento como fonte de trabalho. (LEHER, 1998).

A adoção de uma linha pautada na racionalidade econômica conduziu uma diferenciação em relação à postura do BM quando comparado com os demais organismos multilaterais. Com o foco direcionado para a educação fundamental, como centro de sua atuação institucional, pois, este nível tinha impacto mais direto na redução da pobreza e, conseqüentemente, na igualdade de renda, mudou sua concepção alterando também as terminologias de “políticas” para “estratégias” no que se referia às questões educacionais. (MELO, 2012).

Essa medida reforçava a necessidade do capital de continuar a expandir sua busca por lucros via educação. Manter uma organização voltada para as necessidades de mercado, com atenção nos níveis básicos tinha como finalidade garantir formação de força de trabalho para garantir o movimento do sistema de mercadorias sob o entendimento de que quanto mais formação, maiores condições de aquisição de renda.

No que se refere ao tema da educação, ele vai se firmando como uma parte central desse novo consenso internacional sobre os elementos necessários para o desenvolvimento. O que se refletirá não apenas na prioridade dada à educação nas Metas para o Milênio, mas também em como o Banco Mundial começa a mobilizar o acesso universal à educação básica nos seus programas e projetos nos países. A elevação da educação dentro da nova agenda oficial do desenvolvimento [...] talvez não surpreenda, visto que a educação alcançaria, ao longo da segunda metade do século XX, proeminência tanto nas concepções do desenvolvimento ligadas tanto à equidade quanto à produtividade. No entanto, a partir da agenda defendida para a educação pode-se ver a aproximação das orientações, anteriormente, polarizadas entre neoliberais e ligadas ao bem estar social. Os discursos se misturam e a educação básica é reafirmada como algo chave para o desenvolvimento. (MELO, 2012, p. 236).

Segundo Torres (2007), o pacote de mudanças emplacado pelo BM contemplou alterações fundamentais na operacionalização dos sistemas educativos dos países considerados em desenvolvimento. Houve aumento da área geográfica de cobertura dessa emissão de valores, estendendo-se para todo o mundo e não apenas para alguns continentes. Nesse constructo, a instituição focalizou quatro elementos que deveriam ser empreendidos pelos Governos dos países periféricos: acesso, qualidade, equidade e a redução das distâncias entre o enfoque educativo e econômico.

Para esse autor, com a finalidade de conseguir avançar nos objetivos pretendidos pelo Banco Mundial e garantir a rentabilidade econômica que o sistema educacional pode auferir, os Governos desses países deveriam garantir a qualidade da aprendizagem. Essa demanda estava relacionada ao que o BM determina como insumo educacional e que tinha relação direta com a escolaridade. É alcançada quando o maior número de crianças conclui o ciclo básico inicial e são capazes de absolver o que foi ensinado. Essa realidade nos países pobres ainda é deficitária observando-se que o valor que a escola agrega à criança, a aprendizagem não apresenta resultados satisfatórios como a aquisição de habilidades que os façam ter o desempenho exigido para garantir a geração de renda necessária para desenvolvimento a que cada Governo se propõe a alcançar.

Estabeleceu-se toda uma proposta de trabalho no circuito educativo para que os Governos desenvolvessem a fim de garantir o sucesso do investimento na educação. Esse arcabouço de situações estava diretamente atrelado ao trabalho pedagógico como a ampliação dos dias letivos, o aumento da realização de tarefas fora do âmbito escolar, a aquisição e distribuição de livros didáticos para suprir o que a instituição entende por deficiência do professor e ao mesmo tempo para garantir um leque de conhecimento que se julga necessário

para a aprendizagem do aluno. (TORRES, 2007). Configurou-se nitidamente a proposição altamente economicista em detrimento das questões puramente pedagógicas.

O trabalho educativo é regido pelo discurso quantitativo e as considerações pedagógicas são utilizadas apenas para o processo de formulação das políticas. Todo o esquema estruturado é imposto numa diretriz verticalizada por profissionais que tem pouco ou nenhum entendimento real sobre a educação enquanto questão pedagógica, apenas se configura a questão tecnicista. (TORRES, 2007).

A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (inputs) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo. (TORRES, 2007, p. 140).

A educação é posta na política do Banco Mundial como necessária para garantir o desenvolvimento dos países periféricos, resultando na redução da pobreza. É o instrumento garantidor do aumento da estrutura produtiva ao passo que permite a aquisição de competências que serão diretamente utilizadas na esfera do trabalho. Todo estímulo aos Governos para o aumento do investimento público no setor tem uma relação direta com a aquisição do conhecimento para o atendimento da estrutura econômica e o atendimento das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A educação básica no contexto em tela é garantidora de retorno do investimento empregado de forma mais acentuada que o financiamento no nível superior em países onde a renda não é elevada. Dessa forma, é essencial garantir acesso a essa modalidade de ensino. Compreende-se então que, o processo educativo é fundamental no processo de acompanhamento da questão do chamado desenvolvimento que em sua essência está forjada para alimentar as necessidades do mercado e para justificar essa interrelação utiliza-se o discurso da redução da pobreza como pano de fundo para o avanço educacional dos países da periferia do capitalismo.

Para Leher (1998), fica explícito o domínio da questão ideológica nesse processo que se estabeleceu na educação. Era necessário promover o ajustamento para essa nova temporalidade, determinada pelas estruturas do capital com o avanço em todo o planeta. Reconfigurar as dimensões dos sistemas de ensino a partir de seu gerenciamento era essencial para gerar as adequações aos interesses das classes dominantes que surgia, via Banco Mundial, com o debate do alívio da pobreza através da melhoria da condição da força de trabalho, implementando novamente a teoria do capital humano.

Crescia, entre os defensores dessas proposições, que a educação era o instrumento capaz de elevar a produtividade do trabalho e, dessa forma, garantir a saída das linhas de pobreza. Essa perspectiva estava fundamentada empiricamente, conforme Leher (1998), nos resultados asiáticos que haviam conseguido avançar em termos de crescimento econômico e a justificção para essa realidade estava alicerçada no investimento do ensino fundamental como motor de propulsão para tal movimento. Ao mesmo tempo, impunham que o continente africano não havia conseguido semelhante avanço por não ter seguido a mesma agenda para a educação como haviam feito os asiáticos e, proposições como essas davam o tom ideológico para a sedimentação da educação como uma estratégia/instrumento de alteração social.

Em sua análise, Leher (1998), estabelece a crítica sobre essa questão ao ressaltar que a educação por si não é capaz de promover mudanças estruturais como queria fazer parecer o BM. Em sua análise existem outros determinantes que somados à educação permitem o avanço da sociedade dentro dos parâmetros que definem o crescimento econômico. No entanto, a agência utilizava-se dessa premissa para dar sustentação às suas teses e poder influir de forma categórica sobre os direcionamentos dos sistemas de ensino inferindo mudanças nevrálgicas que reconfiguraram a forma de pensar e de agir, atuando cirurgicamente na estrutura política.

Os ajustes estruturais introduzidos naquele período vinculados ao alívio da pobreza relação com o aumento do pauperismo e do desemprego em países de economia mais vulneráveis. Nessa direção, o BM definiu que os empréstimos seriam destinando para as áreas sociais afirmando que sem essa atuação, os governos não teriam possibilidades de permitir os ajustes. Com essa assertiva, a instituição passou a exigir mudanças nas políticas desses países para avançar em seus interesses. (LEHER, 1998).

Sob prelúdio das crises sociais, em todo o mundo, o alívio da pobreza apareceu como um discurso necessário para inserir a todos os desvalidos no avanço do capital, com a justificativa de que sem melhorias no âmbito social, não haveria crescimento econômico e solidificaria-se a perpetuação da pobreza. Para esse debate, a educação servia perfeitamente, pois, de acordo com as definições dos novos direcionamentos da agência, não seriam mais ações pontuais, mas sistêmicas nos processos políticos em cada país. Ou seja, todo o processo de estruturação de currículos, diretrizes e bases, avaliação e recursos/verbas seriam controladas externamente. (LEHER, 1998).

Conforme o autor, a política do Banco Mundial era estratégica no sentido de retirar a autonomia dos profissionais da educação e da comunidade, no que se referia ao processo educativo. Era um plano externo que deveria ser executado para alcançar as medidas

necessárias para a realização do capital em sua meta de acumulação, nesse sentido, a escola perde sua emancipação enquanto instituição de ensino e pode ser aniquilada.

A pretexto de favorecer a inserção da escola na “realidade” da comunidade, a pulverização das unidades escolares sacramenta a fratura social, mediante a constituição de um sistema não unitário de educação. A autonomia preconizada institui um sistema de ensino permeável às exigências do setor produtivo – ele próprio subordinado ao desenvolvimento desigual – conformado às desigualdades resultantes das relações econômico-sociais. Entretanto, cinicamente, a quebra do padrão unitário de qualidade não é configurada como uma política que perpetua a fratura social. Em nome do multiculturalismo, os desiguais receberão uma educação que os manterá em desvantagem frente às classes favorecidas. Assim, o sistema educacional preconizado transforma a desigualdade de tratamento dos cidadãos, conforme a diferença de sua posição social, em política de Estado. (LEHER, 1998, p. 220).

Esse modelo de educação foi sendo interiorizado no processo de mercadorização e com as transformações no mundo do trabalho, na esfera tecnológica, foi sendo moldada para garantir o atendimento das nuances do capital em sua reorganização no fim do século XX. As novas habilidades para o desenvolvimento do labor e a expansão do conhecimento encontraram na educação os meios necessários para serem difundidos.

A política educacional brasileira e latino-americana de um modo geral, opera valores que no fundamental são legitimadores da desigualdade: o sistema educacional não é unitário, as chances de escolarização são drasticamente distintas entre as classes sociais (a não priorização da educação de jovens e adultos, do pré-escolar, do segundo grau e da universidade, instituem marcada fratura social) e o deslocamento da formação profissional e do ensino superior para o mercado são antagônicas ao princípio de igualdade. Isso se materializa no momento em que o jovem trabalhador oferece a sua força de trabalho no mercado; poucos, muitos poucos serão incluídos no mercado formal (LEHER, 1998, p. 222).

Frente ao contexto estabelecido em nível internacional, em um cenário reestruturado pelas novas capacidades produtivas oriundas da financeirização, o projeto de educação contemplado pelo BM não se estabeleceu como um princípio de emancipação da população dos países por ele atendidos se constituiu em uma forma de garantir maior exploração. Melo (2012) cita o Brasil ao ressaltar a possibilidade de políticas que poderiam ser realizadas sem os investimentos da instituição, apenas com financiamentos internos e também menciona o arcabouço de medidas realizadas sem o devido êxito gerando alta dívida externa e outros custos para a execução de projetos que não foram bem-sucedidos. Dessa forma, se estabelecia uma discrepância entre o discurso alardeado que apregoava o investimento social e a realidade que, de fato, implementava-se no país.

Apesar do amplo arcabouço do Banco Mundial no que se refere a suas políticas, estratégias e metas que abrangem todo o planeta com diferentes ações em diferentes localidades, ao ser contactado para efetuar seus programas em qualquer país, a agência negocia diretamente com os governos interessados. Isso significa, pelo menos no discurso, que mesmo tendo instruções prontas para a aplicação, os Estados são envolvidos no processo de participação e execução dos projetos adquiridos, a atuação é sempre conjunta levando-se em consideração que o Banco somente atua com o aval de cada governo. (MELO, 2012).

Mesmo sob a perspectiva da autonomia de cada nação frente à política do BM, Coraggio (2007) menciona que os Governos assumiram em sua totalidade as prescrições da instituição. O alargamento das práticas relativas à educação era realizado a partir de enfoques gerados pela organização com base nos estudos por ela realizados para garantir uma abordagem efetiva em todos os países em que se hospedavam, ou seja, segundo seus documentos, para cada país uma política a partir de seu contexto social. Porém, os pacotes prontos com medidas universais formavam o conjunto de proposições políticas norteadoras que, de fato, eram utilizadas.

Conforme esse autor, adotando uma postura centralizada com políticas únicas para todos os países, a organização estruturou um modelo anteriormente delineado e que podia ser introduzido nos contextos de cada nação como assertivas comprovadas e que podiam ser utilizadas independentemente das realidades locais onde estivesse instalado. Inicialmente promovia a descentralização dos sistemas educativos com o objetivo de reduzir a influência dos tradicionais grupos com força de mobilização social, como, por exemplo, os sindicatos. A descentralização era instituída para gerar maior capacidade de melhorias na educação básica a fim de constituir possibilidades de avanços na aprendizagem para os mais pobres que, devido a sua capacidade de trabalho, vista como recurso, entrava na sua esfera absorção e, dessa forma, necessitava de educação para atender às demandas do sistema.

Nesse processo de descentralização, permite-se que o setor privado adentre nas lacunas geradas pelo Estado em setores que tiveram seus orçamentos reduzidos, pois, a política de atendimento da educação básica passou a ser central. Com isso, retira-se do Estado a necessidade de cumprimento das obrigações postas nas Constituições dos países. Outras situações que o Banco Mundial conhece e afirma como necessárias para serem aplicadas são elencadas como maior dedicação docente, oferta de material didático como o livro e favorecimento de conteúdos que são considerados necessários para o futuro como a língua, a ciência e a matemática. E, nesse processo descarta a valorização do trabalho docente

com aumentos de salários, pois, entende que isso não garante melhoria de aprendizado. (CORAGGIO, 2007).

Os direcionamentos apresentados pelo BM para pautar a educação estão diretamente relacionados às teorias e metodologias que procuram explicar a economia de mercado, nesse sentido, o sistema educacional passou a prefigurar de forma correlata ao sistema de mercado (escola/empresa) e, a partir desse entendimento os aspectos próprios da realidade educacional são postos de lado. (CORAGGIO, 2007).

A justificativa para essa inserção está pautada na superioridade dos mecanismos de mercado sobre as demais formas de atividade reguladas pela sociedade e, tal assertiva, sustenta a sujeição educacional e seus pressupostos às normativas dominantes do sistema. Contudo, essa mutação não se encaixa nas realidades dos países e a ausência de discussão pode convergir para a formatação de uma política externa como definidora de políticas educacionais locais. Na prática, não há ajustes entre o que propõe a instituição e o contexto dos países, é nessa dimensão que o Estado é funcional ao sistema no processo de reordenamento de políticas internas estruturantes para garantir as reformas necessárias para o atendimento do modelo proposto.

Nessa direção, é possível compreender que o Brasil tem uma estreita relação com a organização desde o início de sua atuação nas décadas posteriores a Segunda Guerra, entretanto é a partir da década de 1990 que há um maior entrelaçamento entre ambos. “É também na década de 1990 que o Brasil se torna um dos maiores tomadores mundiais de empréstimos na área de educação no Banco Mundial, período em que este, por sua vez, adquire lugar central no debate brasileiro [...]”. (MELO, 2012, p. 244).

A entrada do BM no Brasil deve ser analisada em um contexto mais amplo, pois, é nesse período que o Neoliberalismo passou a ser incorporado nas relações internas e que todos os ajustes políticos/econômicos/sociais foram estabelecidos no processo de adequação a Mundialização da economia.

Compreende-se que, a relação entre Estado e mercado se intensificou devido às alterações no plano mundial. A liberalização dos mercados como resultado das ações do Consenso de Washington permitiu a minimização do Estado voltado para o social, em todos os espaços do planeta, seu novo papel se estabeleceu como garantidor dos ajustes estruturais para a consolidação neoliberal com os processos de privatização, abrindo ainda mais o caminho para as instituições multilaterais garantirem a apropriação e eficácia desse novo/velho modelo em todo o mundo. (MELO, 2012).

A década de 1990 no Brasil foi marcada politicamente pelo curto governo de Collor de Melo e a não ascensão do projeto da esquerda com Luiz Inácio Lula da Silva. Ao mesmo tempo em que politicamente o país vivia um período de reorganização, se fortaleciam as demandas do capital, as instituições internacionais conclamavam os países, de maneira especial os latinos, a se adequarem aos indícios da reestruturação produtiva no continente. Assim, o Governo FHC ascendeu ao poder em 1994 permanecendo até o início do século XXI e se constituiu como um elo para o domínio dos organismos promotores da política neoliberal. Dessa forma, foram asseguradas as diretrizes do sistema de mercadoria, o que fez do Brasil um paraíso para suas deliberações. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

A burguesia brasileira encontra na figura de Fernando Henrique Cardoso a liderança capaz de construir seu projeto hegemônico de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova (des)ordem da mundialização do capital. [...] a burguesia brasileira, pela primeira vez, busca um projeto de longo prazo, já que até o presente nossa história é uma sucessão de ditaduras e golpes institucionais. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 105).

A política de FHC consolidada sobre o neoliberalismo correspondia ao novo *modus operandi* do mercado, permeado de uma concepção ideológica altamente estruturada cujas bases estipulavam o fim de tudo o que fosse de direcionamento para as necessidades da maior parte da população. Nessa direção, negava a realidade posta no cotidiano social pelo viés do discurso de uma modernização regida pela mundialização do capital sob o discurso da globalização. Assim, refutava a luta de classes, a concepção igualitária e a orientação do Estado para essa diretriz desregulamentavam todo direito adquirido, amparava-se nas proposições de reestruturação produtiva geradora do que era moderno e as leis do mercado como código de sobrevivência essencial para o metabolismo da sociedade com a benção de um Estado mínimo.

O modelo educacional brasileiro foi inscrito nos princípios da lógica do valor de troca, resultado do ajuste entre o capital e o Estado brasileiro. Desse modo, as prioridades não eram mais de cunho social, conforme a demanda da população em seu ensino educativo, mas postas dentro de um padrão tecnicista cujo escopo político somente mantinha relação com as definições das agências multilaterais a serviço da estrutura produtiva vigente. Isso significou no plano educacional brasileiro uma reorientação baseada na estrutura mercantil, em que o Estado se travestiu de privado, privilegiando os grupos atrelados ao capital em detrimento da população e como toque de autenticidade conduziu a educação do país de um modelo ditatorial militar para os moldes da ditadura de mercado orgânico e funcional ao capital no Governo FHC. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Sob essa perspectiva, os investimentos na educação brasileira aumentaram vertiginosamente, Melo (2012) afirma que os 2% investidos no setor na década de 1980 transformaram-se em 22% nos primeiros cinco anos do período citado. É via concessão de créditos que o BM abriu as possibilidades para a inserção de suas ideias. Nesse sentido, garantiu a implementação de projetos e, com vistas, a sua execução utilizou-se de interlocutores internos para disseminar suas formas de atuação. (MELO, 2012).

A autora sustenta a hipótese de que no Brasil se firmou uma forte reciprocidade às políticas da instituição gerando uma convergência de concepções que foram legitimadas por um grupo de intelectuais, profissionais da área, professores universitários, gestores e especialistas com cargos no Governo FHC e/ou tinham livre acesso ao BM que passaram a determinar os rumos das políticas educacionais internas. Esse grupo formou a chamada *intelligentsia*, concebida como interlocutores da organização em solo brasileiro.

Acredito que esses agentes, escolhidos cuidadosamente com base no material empírico disponível, fazem parte de um grupo *heterogêneo* mas que, a meu ver, forma uma espécie de rede social que se apóia, que dialoga direta ou indiretamente há vários anos, e que partilha um conjunto de idéias e valores. Se divergem em algumas temáticas, partilham pressupostos e, principalmente, uma *visão de mundo*, e, dentro dela, uma visão sobre a educação. Os itinerários não são idênticos, mas nos fornecem elementos que ajudam a enriquecer a compreensão das condições sociais da produção, reprodução e legitimação de idéias. Os membros dessa *intelligentsia* tem formações diferentes, mas quando se trata da política educacional atuam de forma complementar, em instâncias nas quais influenciaram diretamente na tradução e acomodação de ideários, articulando-os e moldando-os quando da formulação de políticas públicas nacionais. (MELO, 2012, p. 277-grifos do autor).

Apesar de os intelectuais terem uma atuação muito forte a partir da década de 1990, as sementes que deram origem a grupos como esses constam de décadas anteriores, atuando na condição de interlocutores entre o Governo brasileiros e o Banco Mundial, muitos especialistas brasileiros passaram a contribuir com estudos que viabilizariam a atuação da organização no país. Os dados sobre a realidade brasileira para as composições do BM foram garantidos por pesquisadores das universidades nacionais. (MELO, 2012).

Como é possível observar, a educação brasileira transformou-se em um instrumento disputado pelo capital frente aos rearranjos estabelecidos pela nova ordem imperialista do mercado, sendo pautada por um processo de democratização do acesso à escola. Assim, a década de 1990 foi marcada pela infusão dos organismos internacionais, que sustentados nos

resultados da Conferência Mundial de Educação realizada na Tailândia, fomentaram um projeto educacional para o mundo a partir da lógica do valor de troca.

Respondendo a esse contexto, a estruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, aprovada durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi tecida para garantir que a legitimação do capital fosse sedimentada sob a tutela do Estado, reconduzindo a educação brasileira aos ajustes demandados pela reestruturação produtiva conforme os novos ditames da divisão do trabalho.

4.4 A regência do Estado neoliberal para a funcionalidade da LDB 9.394/96 ao processo de expansão do capital

Toda a ação do capital utilizou-se da educação enquanto instrumento para fomentar internamente, em cada país, nos espaços geográficos mundiais, a validação dos pressupostos do mercado como prerrogativas para salvaguardá-los da pobreza. Na verdade, esse processo, enveredou-se pela linha diretamente oposta. O que está por traz no jogo de interesses é a lógica imperialista de dominação, usurpação da riqueza, aumento da lucratividade pela exploração do trabalho, o que produz espaços desiguais e funcionais ao capital, orquestrados pelo Estado.

Friedrich Engels (1984), em *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, nos mostra como o Estado é uma criação social que tem sua origem a partir das relações entre as classes, cujos interesses são opostos, mas que para manterem-se sem conflitos que as conduzam a destruição, criaram um poder acima de suas prerrogativas cuja finalidade é a garantia do estabelecimento de uma relativa ordem. Apesar da existência do antagonismo de classes para a sua existência, o Estado é dominado pela classe que detém maior poder no conjunto social, ou seja, a classe de maior força econômica.

Seguindo essa compreensão, David Harvey (2005) expõe que o entendimento do Estado perpassa por um fio condutor que evidencia a necessidade de regular os interesses particulares e os da comunidade, como um poder acima de tudo e de todos. Por esse viés, assume um comando acima das classes, como forma de manutenção da aparência da igualdade, entretanto, o que se estabelece é um falseamento, pois, a essência desse movimento é o controle de uma classe social sobre a outra. Lênin (1979) reafirma essa questão ao mostrar que, “[...] Para Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe por outra; é a criação de

uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes”. (LÊNIN, 1979, p. 10).

Não há em sua caracterização elementos que traduza a sua posição política ou econômica, o Estado toma para si uma concepção “apartidária”, sendo esboçado institucionalmente como estrutura individualizada, mesmo em suas entranhas sendo conduzido pelos grupos detentores do capital que o personificam. Como instituição arraigada na sociedade, a autonomia e o caráter de liberdade frente às demandas e pressões do tecido social definem no discurso a “identidade” do Estado, “acima dos grupos sociais”, porém é para a legitimação capitalista que se põe organicamente com a roupagem da neutralidade.

István Mészáros (2009) em “A Crise Estrutural do Capital” torna evidente o imbricamento entre capital e Estado, ao salientar a sua relevância para a efetividade e a continuidade do avanço das estruturas produtivas. Nesse circuito, seu papel é essencial, pois, age de forma a coibir a ação de todas as forças postas na sociedade que se interpõem como medidas contrárias ao avanço capitalista. Nesse contexto, o Estado utiliza-se de seu poder através de seus mecanismos de controle. “O Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível como parâmetros estruturais do capital como modo de controle sóciometabólico” (MÉSZÁROS, 2009, p. 107).

Para direcionar e garantir esse desenvolvimento sociometabólico o Estado se tornou uma estrutura de controle da sociedade. A instituição assume para si todos os aspectos de beneficiamento, facilitadores dos interesses de mercado, em consonância com o capital, pois este tem uma ampla dominação das esferas existentes na sociedade, sejam elas econômicas, políticas, culturais e ideológicas e, assim, torna-se necessário viabilizar formas como flexibilização de leis, atendimento às necessidades das empresas, estruturas espaciais entre outros como formas para a realização dos interesses do sistema. “O papel do Estado é garantir e proteger as condições gerais de extração de mais-valia”. (MÉSZÁROS, 2002, p. 121).

Há uma coligação entre as estruturas do mercado e a estrutura estatal, é para o lucro que ambas se inter-relacionam, sendo os moldes do Estado perfeitamente adequados ao cumprimento dos objetivos que se definem para a acumulação. Desse modo, há na sociedade um prolongamento e multiplicação da reprodução capitalista no tecido social. São diferentes formatações e diversas formas para dar movimento aos interesses do sistema dominante, tal que a sua expansão não seja retraída em seus aspectos reprodutivos.

Sem a emergência do Estado moderno, o modo espontâneo de controle metabólico do capital não pode se transformar num sistema dotado de microcosmos socioeconômicos claramente identificáveis – produtores e

extratores dinâmicos do trabalho excedente, devidamente integrados e sustentáveis. Tomadas em separado, as unidades reprodutivas socioeconômicas particulares do capital são não apenas incapazes de coordenação e totalização espontâneas, mas também diametralmente opostas a elas, se lhes for permitido continuar seu rumo disruptivo, conforme a determinação estrutural centrífuga de sua natureza. Paradoxalmente, é esta completa “ausência” ou “falta” de coesão básica dos microcosmos socioeconômicos constitutivos do capital – devida, acima de tudo, à separação entre o valor de uso e a necessidade humana espontaneamente manifesta – que faz existir a dimensão política do controle sociometabólico do capital na forma do Estado moderno. (MÉSZÁROS, 2002, p. 123).

A leitura de Kominsky e Andrade (1996) amplia a compreensão sobre o papel do Estado mostrando que o seu crescimento efetiva a expansão do mercado, apesar de interiormente existirem forças que buscam uma retração sob o movimento da luta de classes. Entretanto, isso não refuta sua atuação como sujeito ativo no processo de construção das relações sociais de produção. As autoras ressaltam o avanço dessas relações ao longo do século XX criando diversificados setores que atuam como sustentação da lógica de mercado, intensificando a atuação das formas mundializadas sobre os mercados internos dos países que para seu pleno funcionamento necessitam ser tutelados pela ação estatal.

Sob essa estruturação, a mercadorização se constitui como definidora dos processos que salvaguardam o valor de troca e o Estado se traveste como seu essencial guardião. Para consolidar essa afirmativa, as ações sobre o trabalho são estabelecidas de forma a submetê-lo a um forte processo de precarização, mas tendo o respaldo da legalidade em todas as dimensões e regulações sob a perspectiva da igualdade de classes.

A tônica das ações elencadas pelo poder institucionalizado se direciona para a manutenção e a garantia da propriedade privada. Todo o aparato estatal é posto para consolidar as práticas do sistema de mercadorias no processo de alavancamento da produtividade com vistas a potencialização da extração do mais-valor e, ao mesmo tempo, para salvaguardar a ordem, diante do processo de expropriação do trabalho, garantindo o controle da sociedade. (DUTRA JÚNIOR).

O monopólio da coerção, a burocracia, as forças policiais e o exército permanente são algumas das formas de expressão do Estado que se utiliza desses instrumentos para dirimir ou escamotear as contradições sempre presentes nas sociedades de classes (como a capitalista). A sociedade baseada no modo de produção do capital aprofundou intensamente a exploração e a miserabilidade do trabalhador, portanto, as contradições da produção social apropriada individualmente requerem que seja evitado qualquer tipo de ameaça à propriedade privada e aos lucros do capital, o Estado é uma força no sentido da manutenção do status quo. A generalidade é que o Estado é sempre um instrumento de classe, logo a sua existência só tem sentido enquanto for

necessária a exploração (e a supremacia/hegemonia de uma classe dominante) no contexto da luta de classes. (DUTRA JUNIOR, 2008, p. 21).

A funcionalidade do Estado é subserviente aos interesses do sistema sociometabólico do capital. Contraditoriamente é a instituição que assume o comando de regulação dos conflitos sociais e ao mesmo tempo assume uma condição de imparcialidade, pois, nos embates erigidos no conjunto da sociedade, apresenta-se como apaziguador. Em sua essência, conduz todas as práticas políticas para facilitar o avanço capitalista dando as brechas necessárias para a consolidação da classe dominante. (DUTRA JUNIOR, 2008).

Essa especificidade da ação estatal o transforma num guardião da propriedade privada dos meios de produção, portanto, é um viabilizador da estrutura global sob a qual se assenta o sistema do capital: a extração do trabalho excedente. Sem a possibilidade de estruturar-se para manter tal lógica de funcionamento, até os ‘microcosmos’ do sistema se romperiam pelos constantes conflitos (e desacordos). Nesse sentido para o vaivém escalar do capital, o Estado se coloca de forma vital. (DUTRA JUNIOR, 2008, p. 27).

Manter a sociedade sob controle a fim de que o sistema de mercadorias alcance a acumulação se estabeleceu, ao longo do tempo, como uma das condições *sine qua non* do Estado em seu processo de existência, como sustentáculo do mercado. Internamente a classe dominante se instituiu como a gerenciadora de seu cotidiano no âmbito social. Dessa forma, para obter êxito em suas pelejas concebe em seus quadros todo um aparato de intelectuais, técnicos e profissionais que salvaguardam o capital.

Gerindo todos os aspectos da sociedade, o Estado reconduz as relações sociais. Assim, a recondução do Estado fica também assegurada. Mantendo sob sua gestão a sociedade civil, esmagada entre o político e o econômico, o Estado penetra até na vida cotidiana, por diversos meios (impostos, código civil, mídia, etc.). Finalmente, e sobretudo, ação decisiva e suprema, o Estado identifica, homogeneíza, equaliza, destrói particularidades e diferenças, reúne as cadeias de equivalências em uma entidade política que se produz e se reproduz como tal (...). A equalização forçada do desigual, a equivalência forçada do não-equivalente, a identificação forçada do não-idêntico, a homogeneização por coerção do diverso e das particularidades, tais são as funções maiores, iniciais e finais do Estado. (KOMINSKY; ANDRADE, 1996, p. 60).

A estrutura social é definida pela gestão estatal. Como podem ser observadas todas as vias ligadas ao desenvolvimento populacional são orquestrados no âmbito das necessidades postas para a reprodução sistêmica. Assim, equaliza-se ou não, regula-se ou não, homogeneíza-se ou não e todas essas funções são solidificadas na esfera do poder ideológico, também utilizado como mecanismo de controle. Para Harvey (2005), os interesses da classe

dominante são transformados em ideias de cunho social, como ideias universais, ideias dominantes para evidenciar como essencial aquilo que é ilusório.

Nessa dimensão, o Estado ideologicamente se sobrepõe e se auto afirma no controle da sociedade e clarifica sua condição classista. O discurso do bem comum é a tese concatenada pela classe dominante para persuadir as classes menos favorecidas a fim de concretizar seus interesses sob o véu da autonomia do Estado. Todos os aparatos oficiais são postos para a promoção da ideologia dominante, posta como verdade absoluta e a consecução das amarras que garantem a perpetuação de sua dominação econômica e política.

Assim, essas idéias devem ser apresentadas como se tivessem uma existência autônoma. As noções de “justiça”, “direito”, “liberdade” são apresentadas como se tivessem um significado independente de qualquer interesse de classe específico. O relacionamento entre as idéias dominantes e a classe dirigente se torna opaco por uma separação e uma idealização que, por sua vez, apresenta a possibilidade de criar uma contradição adicional. Depois que a moralidade se universaliza como “verdade absoluta”, por exemplo, é possível para o Estado, e mesmo para todo o modo de produção, ser julgado imoral. (HARVEY, 2005, p. 82).

No âmbito dessas ações, a trama das relações garante o bom funcionamento do sistema capitalista, pois, o Estado assegura a manutenção dos direitos, deveres, contratos e outras assertivas próprias com as quais o sistema é posto em pleno funcionamento. Sob essa perspectiva é possível inferir que a instituição estatal é o veículo seguro em que se consolida toda a regulação na esfera da produção, da circulação e da troca, ou seja, arremata todas as etapas do ciclo do capital como instituição reguladora e demonstra seu caráter sempre ativo no movimento da sociedade. (HARVEY, 2005).

A sustentação da relação capital x trabalho como reflexo da dominação de uma classe sobre outra é o fator preponderante para a compreensão da efetividade do papel do Estado. À sombra desse contexto, visualiza-se a cessão para as classes menos abastadas, de padrões mínimos, provimento de bens públicos, bens infraestruturais e garantias de trabalho como moeda de troca no processo de subordinação desses grupos aos interesses da classe dominante. (HARVEY, 2005).

Para a manutenção do poder da classe dominante, o Estado mantém-se democrático cujo objetivo sinaliza a representatividade de uma ilustração irreal, travestida de veracidade para aquietar a população e não tornar tão escancarada as ações dos governos no que se relaciona ao beneficiamento da elite. No entanto, é o governo da elite que dita o modo de vida de todos ao seu redor. Assim, o Estado é classista, ou seja, subalterno aos interesses de quem

o controla, seja a classe dominante nacional ou estrangeira, composta pelas grandes corporações econômicas.

O apoderamento dos recursos públicos pelas empresas privadas que perpassam pelas emendas de leis constitucionais, subornos, influência do Poder Executivo sobre o Legislativo para aprovação de nomes e orçamentos favoráveis ao circuito capitalista, às políticas públicas e, entre outros aspectos, à violência policial são ações realizáveis pelas forças estatais no cumprimento de papel enquanto sustentáculo do capital. (CARVALHO, 2005).

No desenvolvimento das relações no interior do sistema de mercadorias que visa à exploração e a acumulação, o capital procura ampliar sua atuação de todas as formas possíveis, sendo assim, a sua mobilidade torna-se bastante flexível em busca do lucro. O papel do Estado no desdobramento dos fatos é o de amparo, de promotor das garantias para as engrenagens capitalistas, de remoção das barreiras, enfim de assegurar a propriedade privada, ou seja, é instrumento de dominação, de sustentação da relação capital e trabalho (HARVEY, 2005).

Com o controle do mercado ganhando expressividade a partir da década de 1970 com o impactante avanço das forças tecnológicas que promoveram profundas transformações econômicas e políticas no cenário internacional, o capital, em seu movimento, definiu as bases da vida em suas diferentes instâncias, como também do próprio Estado. Nesse sentido, o incremento de sua estrutura produtiva conduziu ao seu expansionismo de forma mundializada, num deslocamento geográfico e temporal. Desse modo, um processo de mercantilização das estruturas sociais foi configurado e sua dilatação se instaurou sob a força estatal.

O Estado de bem-estar social ilustrou bem essa assertiva nesse imbricamento entre capital e Estado. No período em que o welfare estate se consolidou, as seguranças do mercado foram sustentadas pelo poder estatal com a incumbência, entre outras, de conter as crises de superprodução, cobrar impostos, tornar-se o grande consumidor de capital em sua dinâmica estrutural para o período em questão e, nessa direção, assumir o papel central frente ao padrão fordista. (SANFELICE, 2003).

A mediação do Estado envolve a esfera pública como estrutura central da produção de políticas para a população, para o indivíduo que se reconhece nesse conjunto. Isso significava que a reprodução social se relacionava diretamente com o público e na lógica do consumo. Entretanto, os sinais de debilidade do fordismo com as políticas de ajustamento fiscal e ausência de lucratividade sinalizaram para uma mudança produtiva.

Paralelamente ao desmonte do Estado de bem-estar social e ao pacto social promovido por ele, busca-se construir uma nova ordem para o desenvolvimento do capital com implicações diretas nas esferas da cidadania e da educação. Instâncias sociais e de representação enfraquecem-se; agrava-se o desemprego estrutural e o fundo público, antes mantenedor de direitos, é reduzido drasticamente. (SANFELICE, 2003, p. 1.394).

O estabelecimento de uma nova ordem do capital ocorreu amparada por uma conjunção com instituições e organizações internacionais subservientes ao sistema dominante que reorganizaram todos os setores da sociedade. A educação, por exemplo, durante o período anterior (fordismo), mantinha-se controlada pelas classes mais favorecidas e fortalecida pelo Estado. Diferentemente, em sua condição de prisioneira do mercado, à luz da desregulação social, a educação, como todos os direitos sociais, foi refeita para a acumulação, transformando-se em mercadoria. (SANFELICE, 2003).

No Estado, restringe-se a esfera pública enquanto fortalece-se a privada. O Estado é forte, pouco interventor, mas o poder regulador, sob a forma do 'político', é o econômico. O Estado transfere suas antigas responsabilidades para a sociedade civil, mas avalia, financia, fiscaliza conforme políticas influenciadas pelas agências multilaterais. (SANFELICE, 2003, p. 1.394).

A condição definidora das relações é a estrutura produtiva que transforma tudo em mercadoria, a mercantilização da educação dentro do novo padrão estabelecido trouxe novos conceitos que respondem à nova racionalidade do modo de produção capitalista. Nessa direção entram na composição desse contexto a individualidade, a competitividade entre outros, como redesenho societal completamente conformado aos interesses do privado e com o Estado em uma nova relação com a sociedade, não mais garantidor das benesses sociais, mas com um perfil submisso ao mercado. (SANFELICE, 2003).

A tendência posta na sociedade do controle do interesse coletivo evidenciou a não democratização econômica e, com isso, os interesses da classe dominante foram plenamente atendidos, observando-se o privilégio e a valorização dos setores privados. A perspectiva de que é melhor aquilo que é privado vai penetrando no ideário das massas como forma de manipulação ideológica, de tal forma, que subverte a ordem das coisas. E, o capital, via domínio do privado, passa a controlar os espaços sociais, negando as conquistas da coletividade e fazendo ruir a suposta soberania do Estado (CARVALHO, 2005).

É a partir do atendimento ao privado que se dá a redefinição estatal, não mais a partir de uma política para a garantia do social, apesar do discurso de preservação dos serviços básicos de atendimento à população, a expansão capitalista impôs o enxugamento do Estado,

sua atuação passou a ser mínima para fomentar as reformas necessárias pela lógica do mercado.

O neoliberalismo tornou-se a feição do Estado capitalista ao final do século XX, uma resposta perversa do mercado à sede de acumulação propiciada pela reestruturação produtiva. O Estado neoliberal assumiu as vertentes mais nefastas em nome da lucratividade: destruição e precarização do trabalho, eliminação da legislação social, abertura dos mercados locais para o capital externo, promoção escalar da miséria, entre outros. Sob essa padronização configurou-se como o sustentáculo do capital concebendo o livre funcionamento do mercado, assumindo a formatação de políticas econômicas para o sistema e dominando as relações políticas e sociais.

A busca de melhores condições de vida balizada pela conquista individual se estabeleceu como a fórmula de sucesso. Para tal concretização, o trabalho se interpõe como a condição essencial para a acumulação e, nesse conjunto, a divisão do trabalho ganhou considerável poder de definição no bojo social. Os defensores do liberalismo enfatizam o indivíduo como o grande responsável pelo seu sucesso, ele é livre para realizar o seu processo de decisão e escolha, sendo o solucionador das situações econômicas ao seu entorno. Dessa forma, põe em evidência que o pensamento liberal exclui o entendimento da sociedade pautado em uma estrutura social desigual em que os fatores econômicos são definidos pela classe detentora dos meios de produção e, desse modo, caracteriza uma sociedade que apresenta dois conjuntos distintos de sujeitos que estão entrelaçados e concomitantemente, separados pela condição que cada um ocupa na engrenagem social. (BECKER, 2015).

A autora analisa que, mesmo em uma sociedade cujos fundamentos estejam amparados pela ótica liberal, a lógica do mercado não é suficiente para garantir o cumprimento das determinações capitalistas. Nesse sentido, o Estado tem grande importância, pois, se coloca como instituição necessária para a regulamentação das medidas do sistema.

Tendo essa compreensão, da arrumação burguesa para o cotidiano humano, o Estado apresenta-se como instituição de caráter secundário, haja vista que é o mercado que delineia os processos de convívio no conjunto entre os homens e, ao mesmo tempo ao surgir como interventor no plano da sociedade o faz para legitimar a dominação das classes que regem os princípios do sistema. Nesse processo, ao mesmo tempo em que garante os interesses hegemônicos, age, para minimamente conceder ao grande conjunto da população, as classes menos abastadas, direitos sociais como forma de mediar e conter os conflitos apresentados pela classe trabalhadora (BECKER, 2015).

A relação capital x trabalho ao longo da história tem se tornado bastante acirrada, ao mesmo tempo em que em sua essência permanecem inalteradas, levando-se em consideração que a lógica de exploração da classe trabalhadora pelo capital mantém sua estrutura secular em plenas condições. Nesse contexto, os conflitos demandados dessa relação são passíveis de serem observados no plano social e, nesse processo de dominação de uma classe sobre outra, o Estado apresenta papel relevante no estabelecimento do controle para manter a ordem capitalista intacta, mesmo que seja necessário consolar a classe trabalhadora com políticas que tenham o caráter de compensação.

Becker (2015), ao analisar a política social a compreende como necessária para o desenvolvimento econômico capitalista, ela preserva a ordem existente e mesmo sendo resultado dos conflitos sociais, devido a exploração do capital, atua como suporte do Estado para minimizar as pressões da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo aponta o aparelho estatal como mediador de interesses e como aparente representante de todos.

As políticas sociais têm caráter parcelar e fragmentário, o Estado em sua articulação no processo de defesa do capital escamoteia a real razão da expropriação social, contida na relação capital x trabalho, pois a compreensão desta põe em evidência a ordem dominante, e responde de forma limitada, em forma de política pontual para a resolução do problema de uma esfera da sociedade, encobrindo o todo.

A ação do Estado como resposta ao capital, ao mesmo tempo em que preserva os interesses do mercado, ao agir via políticas sociais, arrefece os clamores, mantém a classe trabalhadora com um mínimo de atendimento para consolidar o retorno ao trabalho e assegurar o controle social, incisivamente em países considerados em desenvolvimento.

Essa perspectiva evidencia que frente a esse contexto, o modo de produção capitalista, em seu processo de acumulação estabelecido na sociedade determina as formas de educação e, como esta desempenhará seu papel para atender e definir a formatação da divisão do trabalho. Nessa direção, toda a estruturação educacional é tramada, desde a legislação às formas pedagógicas para em seu conteúdo estabelecer sua concepção, valores e ideologia.

[...] na reprodução dos interesses hegemônicos, faz-se necessário proporcionar aos trabalhadores elementos, como uma educação diferenciada, para a propagação de valores que possibilite o atendimento às exigências e normas de uma determinada forma de organizar a produção do capital. Portanto, como o modo de produção capitalista requer a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, a escola subjugada a esses interesses de classes, acaba reproduzindo esta divisão na oferta de um ensino dualista. (BECKER, 2015, p. 82).

O legado educacional brasileiro do século XX evidencia claramente essa realidade. A LDB 5.692/71 pautou-se na organização taylorista/fordista de trabalho para estabelecer a concepção de educação para o país durante a ditadura militar. Em seus fins e princípios estabelecia a necessidade de formação técnica, instrumental, para diferentes ramos profissionais e com preparação aligeirada para atender ao crescimento industrial. Com o avanço do fim do século, tal estrutura foi remodelada. “Podemos perceber assim, que sendo a escola fruto das relações sociais, é a partir da relação entre capital, trabalho e Estado que ela se organiza contribuindo no processo de consolidação de um determinado modo de produção”. (BECKER, 2015, p. 84).

A educação se tornou uma mercadoria, um serviço de atendimento, uma política social dentro da lógica do capital para atender a diversidade de situações do mundo, inclusive do mundo subdesenvolvido que não são vistas como produto das desiguais relações capitalistas, mas como desvios. Esses, por sua vez, formam o conteúdo a ser ensinado nas escolas, dentro dessa perspectiva histórica, que passou a ser reproduzido nos currículos propostos para a educação. Em tudo isso, o Estado deve ser parceiro, mínimo, contudo, não deve ser fraco, pois, necessita arregimentar todo o percurso que garanta a reprodução do capital em todas as esferas e espaços. No caso brasileiro, desde a escrita da última constituição, as brechas para o processo de mercadorização nesse setor foram legalmente assentadas e, posteriormente, materializadas com a LDB.

Segundo Vieira (2001), a Constituição de 1988 concedeu amplos direitos e ampliou o interesse social pela educação, sendo desde a primeira Constituição brasileira oficializada em 1824, o documento que garantiu uma política educativa com caráter de política social. A Carta Régia de 1988 deu as bases do direito educacional no país.

O autor analisa que a observação da educação na Constituição de 1988 deve ser realizada à luz do artigo 3º¹⁶ que elucida os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. Nesse item, cita a necessidade de: garantir o desenvolvimento, erradicar a pobreza, reduzir as desigualdades, entre outros aspectos. A educação deve ser estabelecida com base nesse artigo, pois, trata de princípios básicos que devem influir na teoria e prática do processo educativo.

¹⁶ Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

No Art. 6º¹⁷, a educação é posta como um direito social e, dessa forma, deve ser, pelo Estado, realizados sob a compreensão de que são direitos fundamentais do homem, contendo em sua essência a possibilidade de maior igualdade em situações às quais os mais empobrecidos não têm como garantir o acesso. (VIEIRA, 2001).

As políticas sociais, apoiadas em direitos sociais, tornam obrigatórias e imediatas as medidas estatais para elevar a condição humana dos titulares desses direitos. Tais medidas vêm em resposta às necessidades sociais e transformam em realidade os direitos sociais, sobressaindo nas medidas os pobres e os miseráveis. (VIEIRA, 2001, p. 19)

A Constituição ressalta o discurso da universalização e da igualdade para todos, homens e mulheres, no campo ou na cidade, adquirindo sustentação, com o texto constitucional que nos artigos: 206¹⁸ no inciso I ressalta a igualdade de condições para permanência na escola e também no artigo 214¹⁹, no inciso II que menciona a necessidade de universalização do atendimento escolar.

A proposição da educação na formatação do documento de Lei de 1988 está atrelada à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Essa afirmativa é respaldada pelo fato do Brasil, enquanto signatário, aderir ao conteúdo do documento que é anterior, e, nesse sentido, estabelecer vínculo com o texto que serviu de inspiração para a escrita da redação constitucional referente à educação. E, no seguimento desse tipo de adesão aos acordos internacionais, o país submeteu-se ao cumprimento das resoluções de tratados, como por exemplo, a Conferência Mundial de Educação ocorrida na Tailândia em 1990. (VIEIRA, 2001).

Conforme atendimento aos acordos em nível mundial, aderiu ao Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1992, que tratou da gratuidade da educação para todos, em seus diferentes níveis de ensino, sendo esses refletidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional construída na década de 1990 em consonância com o Artigo 22 da Constituição em seu inciso XXIV.

¹⁷Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

¹⁸ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988).

¹⁹ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: [...] II - universalização do atendimento escolar. (BRASIL, 1988).

Como a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) goza de situação distinta, goza de um regime especial, atuando como lei complementar à Constituição Federal de 1988, não pode ser violada por lei federal ordinária, que venha estabelecer algo diverso do que ela estabelece. Leis complementares, como a Lei da Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não podem ser transgredidas em suas “competências materiais privativas”, porque as infrações a essas leis querem dizer, simultaneamente, infrações às normas constitucionais (Constituição de 1988: artigo 22, XXIV, quanto à LDB). (VIEIRA, 2001, p. 26).

Os vínculos textuais entre a Constituição Federal e os tratados internacionais que posteriormente serviriam como base para validação das práticas do capital, também permitiram uma leitura que deu vazão a outras formulações devido a abertura democrática existente no país e posta na Constituição de 1988. Dessa forma, foi concedida a possibilidade legal, almejada pelos grupos envolvidos com a educação nacional, para a formulação de uma nova LDB dentro dos novos marcos democráticos que, naquele período, cresciam internamente. No escopo dessa realidade, destacavam-se aqueles que tinham a educação como um instrumento que fosse direcionado à população e rompesse com a exclusão social.

Entidades educacionais de grande respaldo foram formadas e atuaram com relevante papel no movimento de realização de reformas democráticas. Nesse contexto, em 1988, após a V Conferência Brasileira de Educação - CBE, uma proposta de LDB é assinalada como resultado das discussões resultantes da Conferência. Assim, o documento salientava a necessidade de estruturação da universalização do ensino fundamental e de um Sistema Nacional de Educação como essenciais para a redemocratização da educação brasileira. (OLIVEIRA, 2000).

Com isso, é possível compreender que, ao mesmo tempo em que o sistema de mercadorias redirecionou as funções educacionais para o atendimento ao ensino básico, os movimentos por uma melhoria desse setor no Brasil observaram tal redação como necessária para atender uma necessidade interna historicamente defasada e, desse modo, produziram um texto a partir das realidades e demandas existentes no país.

Nessa direção, o deputado Octávio Elísio do PSDB/MG apresentou em 1988 um projeto de LDB à Câmara dos Deputados sendo registrado como Projeto de Lei - P.L. 1.258/88. O documento inicial derivou do parlamento nacional, diferenciando-se dos anteriores em que o Poder Executivo foi o responsável pela elaboração e, acima disso, foi um projeto que contou com a participação da sociedade civil em sua construção. A apresentação da proposta respondia, dessa forma, ao texto constitucional que emanava a necessidade de elaboração de uma lei que regulasse a educação nacional. (OLIVEIRA, 2000).

O projeto de LDB ao ser encaminhado à Comissão de Educação foi direcionado para o Grupo de Trabalho liderado pelo deputado Florestan Fernandes do PT/SP. O procedimento adotado para formatação do projeto de lei incluiu a sociedade civil com a representação de diversas entidades ligadas à educação e, mesmo com o debate entre público e o privado, o relator Jorge Hage (PSDB/BA), apresentou, em 1989, duas versões enfatizando a formação do Conselho Nacional de Educação cuja formação apresentava caráter deliberativo e responsável pela condução da política educacional. A aprovação do substitutivo ocorreu em 1990 com a escrita de um texto conciliativo, no que se referia ao embate entre os setores em questão, contudo, devido a pressão exercida pela sociedade civil, o documento estabelecia formas de controle de investimento público no âmbito privado, fato que levou o poder executivo do Governo Sarney a não encaminhar seu projeto de lei para a educação brasileira. (OLIVEIRA, 2000).

Ao analisar toda essa tramitação ocorrida ao final da década de 1980, Santos (2016) ressalta que até aquele período, de forma inédita, formulou-se um documento contendo os anseios por uma educação mais próxima da realidade populacional, centrando a formação do ser social como elemento definidor do sistema educacional e não a formação da força de trabalho para o mercado, realidade que mudaria a partir da década de 1990.

A composição do parlamento foi alterada com o resultado das eleições ocorridas no último ano da penúltima década do século XX no Brasil. O Governo de Fernando Collor de Melo introduziu a política neoliberal e, à sua sombra, o projeto de LDB não foi aprovado alegando-se ser este muito detalhista, entretanto, o bloco neoliberal existente no Congresso buscava atender aos interesses do capital e, desse modo, garantiu o retrocesso do documento para reavaliação. Ao mesmo tempo, o senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) apresentou ao senado outro projeto de LDB contrapondo-se ao que já estava em tramitação na Câmara dos Deputados.

Após a deposição de Collor de Melo, o então Governo Itamar Franco, em 1992, através de seu ministro da educação, criou formas do projeto do senador Darcy Ribeiro ser posto para aprovação, com medidas como a criação do plano decenal de educação atendendo aos interesses do Banco Mundial e dos demais organismos internacionais que respondiam às determinações dos países desenvolvidos. (OLIVEIRA, 2000).

Esse autor menciona que, com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso ao poder, o neoliberalismo se consolidou no país, e a partir de 1994 o acirramento das discussões em torno da educação foi fortalecido. Sob a influência neoliberal que se propagava no Brasil, o senador Darcy Ribeiro solicitou a inconstitucionalidade do projeto anterior com o apoio do

Poder Executivo, que exerceu grande influência sobre deputados e senadores a fim de que o documento elaborado, com apoio popular, fosse rejeitado e, por sua vez, fosse aprovado substitutivo do senador Darcy Ribeiro. Desse modo, em 1996, o Congresso aprovou a LDB - 9.394/96 - cuja formatação atendia aos preceitos neoliberais e negava a construção da sociedade civil, desde 1988 envolvida nesse processo.

A aprovação da LDB refletiu a introdução da política neoliberal após o período de abertura democrática. Materializou-se a atuação capitalista, via agências multilaterais com suas imposições, sobre o Governo brasileiro. Diante desse cenário, ficou evidente a reorientação das estruturas econômicas e sociais. O Estado neoliberal, sob a gerência interna de Fernando Henrique Cardoso – FHC subordinou aos interesses da lógica de mercado todas as esferas e as políticas públicas para os diferentes setores foram constituídas para garantir que o sistema do capital continuasse seu processo de acumulação.

A proposta de lei para a educação construída pelo parlamento e a sociedade foi alvo de críticas e trocada por uma proposta do senador Darcy Ribeiro, que se tornaria o projeto do governo e posteriormente seria oficializada com a LDB, sendo claramente sustentada pelas orientações do Banco Mundial e apoiada pelo privatismo existente na educação brasileira.

Essa manobra é a prova viva dos princípios neoliberais agindo, uma vez que utiliza o poder de convencimento e a alienação do direito à participação da sociedade, para legalizar uma atitude déspota dos governantes. Estes, fazendo uso do seu poder representativo, desfazem-se do direito de escolha do povo, decidem por si mesmos que suas escolhas devem ser mais benéficas aos mesmos que do que benéficas a toda uma nação, limitando a maioria apenas a enquadrar-se e habituar-se às modificações geradas por tais escolhas. Assim, impede-se que essa maioria participe das ações políticas que orquestraram as transformações de todo o sistema educacional brasileiro. Como esse fato termina por submeter uma grande maioria às determinações de uma minoria, por eles entenderem que poderiam decidir de forma melhor sobre tais assuntos, podemos inferir que tais posturas são, provavelmente, prolongamentos transfigurados do que chamamos anteriormente signos ideológicos em seu caráter negativo. Tal situação se assemelha à política interna do Banco Mundial [...]. (SANTOS, 2016, p. 88).

Para essa autora, a LDB 9.394/96 se constituiu em um instrumento para garantir o poder das classes dominantes brasileiras e dos grupos que regiam o mercado sobre os menos favorecidos, reproduzindo a velha estigma da relação explorador/explorado que assumiu a roupagem neoliberal ao fim do século XX. A força dessa nova política para a educação a transformou em mais um instrumento para garantia da lucratividade, da legitimidade da propriedade privada e da estimulação do livre mercado.

Entendamos que esse apequenamento das funções do Estado é imposto pela cartilha do Consenso de Washington, documento que nos anos 1990 é usado como ditame para a reestruturação de todos os países da América Latina. Como um dos princípios desse documento elaborado tanto pelo Fundo Monetário Norte-americano, como pelo Banco Mundial e o FMI, principiavam que o Estado deveria privilegiar em suas políticas a esfera econômica, tornando o país atrativo para os investimentos estrangeiros, as grandes corporações. Isto foi o que foi feito. Todavia, isso teve um alto preço para as demais políticas brasileiras que, por esse princípio, deveriam ser direcionadas pela necessidade do livre mercado, ou, as necessidades das grandes corporações, independentemente de tais políticas não terem sido aplicadas *ipsis litteris*, tendo em vista a força de resistência que entrava em choque com tais reestruturações, mas que eram minorias. (SANTOS, 2016, p. 89).

Segundo Frigotto (2010), a LDB 9.394/96 não representou avanço para a educação no que se referia ao atendimento político-organizativo da sociedade, o texto definitivo mutilou, conforme o autor, o documento estruturado por anos, pelas organizações civis ligadas à educação. Assim, o dualismo já existente perpetuou-se com as marcas do privatismo, sustentadas pelo Congresso brasileiro. O Estado cumpriu sua função histórica de ser funcional aos interesses das classes dominantes em suas determinações, inclusive moldando a educação em um formato fragmentário e distante dos clamores postos pela modernidade exigida para o momento de avanço tecnológico existente.

Na prática, todavia, o que os representantes dos empresários aprovaram no Congresso foi a terminalidade aos cinco anos de escolaridade. Naturaliza-se assim, o longo e perverso descaso com a educação pública para as classes populares demarcando como patamar possível apenas a alfabetização funcional. Ora, isto entra em total contradição com a ideia de uma formação abstrata e polivalente capaz de facultar aos futuros trabalhadores uma capacitação para operarem o sistema produtivo sob a nova base tecnológica. (FRIGOTTO, 2010, p. 172).

O papel do Estado é evidenciado com a inserção neoliberal na estrutura societal dos países, todo tipo de política que promova o bem-estar social é abandonada e há uma veemente subordinação aos imperativos do mercado, garantindo plenas facilidades para o domínio das relações econômicas e sociais às corporações e às classes dominantes que passam a dominá-lo para garantir a perpetuação dessa estruturação, dessa liberdade ao capital para reproduzir suas formas de produção e ampliar a lucratividade.

A cartilha do Consenso de Washington apregoava para os países latino-americanos políticas privacionistas [...] Entre os princípios que nortearam esse documento, que mais refletem na educação diretamente são: a soberania do mercado preconiza que tudo que pode se tornar produto deve ser explorado pelo mercado como produto sem a presença do Estado; a redução dos gastos públicos com políticas sociais assistencialistas ou de distribuição de renda, ou de segurança social, isso indica que aquilo que deveria ser responsabilidade do

Estado, como bens-comuns como a saúde pública, a educação e a segurança, deve ser transferido para a esfera privada como comércio de serviços [...]. (SANTOS, 2016, p. 90).

A força do neoliberalismo não ficou somente inscrita na esfera da política econômica sendo ampliada, a partir daí, para as políticas públicas em geral, como, por exemplo, a estruturação da LDB. O conteúdo neoliberal também foi disseminado no texto da lei, sedimentando formalmente as concepções neoliberais e todo o seu arcabouço ideológico. (SANTOS, 2016).

A autora ressalta a fragmentação normatizada pela lei, tendo como sustentação a prerrogativa neoliberal. Todo o conhecimento posto como útil deve estar intrinsecamente relacionado às necessidades do mercado. Essa observação conduz a compreensão que o processo formativo deve ser orientado para a formação da força de trabalho nos moldes da relação capitalista.

O homem, sujeito ativo no processo laboral, é configurado a partir do texto da lei, para a mercadorização no interior do sistema metabólico do capital, cuja finalidade é a realização de trabalho que atenda às necessidades da estrutura produtiva, em cada período da história, determinado pelo capital, em seu processo de expansão. O conhecimento deve garantir eficiência, para formar a força de trabalho e reordená-la, para a lógica da estrutura capitalista.

A LDB 9.394/96, ao atender os preceitos neoliberais encaixa-se em uma padronização determinada pelo Banco Mundial, como financiador da educação brasileira na década de 1990. O discurso de concessão de empréstimos para as áreas sociais como forma de garantir o alívio da pobreza refletiu a política de ajustes estruturais, em que os determinantes econômicos deveriam sobrepujar-se no contexto mundial. As políticas estratégicas para a educação brasileira foram pensadas sob o viés do mercado, ou seja, a cooperação estabelecida entre o Governo brasileiro e a agência foi estabelecida diretamente pelo empréstimo, entretanto, esse foi concedido sob a condição de estipulação de condutas e metas a serem seguidas. Tais proposições obrigatoriamente estavam alinhadas com as consignações postas em nível mundial, de forma mais específica, o neoliberalismo. E, nesse constructo, para efetivamente garantir que fossem cumpridas, amarraram-se os preceitos do capital aos princípios da LDB.

Objetivamente é a estrutura do trabalho a finalidade a ser atingida, reordená-lo para atender às novas demandas do sistema era necessário, em um mundo em transformação, ainda mais, frente a abertura econômica imposta pelo Governo FHC com sua política, em um processo intenso de mundialização do capital. Para garantir que a força de trabalho fosse

submetida aos ajustes da reestruturação produtiva, era necessário alterar a lei que regia a educação, incluir a LDB nos parâmetros capitalistas do período em questão a fim de que o trabalho reentrasse nos moldes que garantisse o novo processo de acumulação.

[...] a educação formal, compreendida como meio de compensação socioeconômica, dentro dos preceitos neoliberais, entende que a melhor forma de se combater a pobreza dentro dos países em desenvolvimento, é capacitar o indivíduo “pobre” a tal ponto que esse possa fazer uso daquilo que tem. Isto é, sua força de trabalho é usada para conquistar uma situação mais confortável economicamente, sem com isso ter muitos gastos nesse processo de empregabilidade pela educação formal. Por outro lado, a educação formal também deve tornar-se um setor de produção e consumo para aqueles que poderiam pagar por sua capacitação, tendo em vista que o conhecimento-informação é visto como uma mercadoria, um capital-intelectual-cultural que deve ser comercializado, portanto, é oferecido aos potenciais consumidores à medida que podem pagar. (SANTOS, 2016, p. 100).

O conhecimento não se coaduna com a emancipação humana, nessa perspectiva impõe políticas hegemônicas para a educação. Dessa forma, o saber é determinado para quantificar, para estabelecer o sucesso de quem o detém que somente é conquistado dentro das premissas de um sistema econômico regido pela liberalização. E, nesse entendimento está inserida a compreensão de que é o mercado financeiro livre que deve comandar as estruturas da sociedade e que toda a prosperidade somente é possível de ser alcançada obedecendo essas determinações, ninguém deve escapar a mercadorização da vida editada pela necessidade da lucratividade dos regentes desse sistema. (SANTOS, 2016).

Escamoteiam-se as medidas de subordinação impostas pelas relações de poder, que desde sempre foram estabelecidas para fortalecer e amplificar o aprofundamento da divisão internacional do trabalho. As imposições da relação centro-periferia parecem ser equilibradas com as alterações sistêmicas em que se discursa sobre a redução da pobreza via educação com o enfoque desenvolvimentista. Toda essa panaceia sustenta-se sobre a questão do crescimento econômico que no discurso, quebra a submissão e gera a interdependência entre os países. Na prática, alteram-se os processos internos entre os mais pobres para permitir o aumento da lucratividade com o reordenamento do trabalho validado pela educação.

Essa concepção de educação é fragmentadora do conhecimento, pois, não permite ao sujeito o alcance do saber em sua totalidade, apenas o insere em uma legitimação dos condicionantes economicistas que respondem a um sistema liberal com um pensamento funcionalista e utilitarista. A educação é, nessa perspectiva, um setor produtor de força de produção para atender ao mercado. O conhecimento fragmentado nessa formulação não é um

problema, e, sim, uma engrenagem para garantir o atendimento pleno da comercialização. (SANTOS, 2016, p. 102).

A LDB 9.394/96 normatiza a educação brasileira para atender as necessidades da lógica do capital que se consolidou através da estrutura produtiva. A escrita da lei, posta em termos textuais democráticos, entrecruza-se com os preceitos neoliberais postos pelo Banco Mundial na década de 1990 para serem executados pelo Governo brasileiro.

Santos (2006) clarifica que mesmo apontando no Art. 1º uma ampla compreensão de educação, o Estado somente compromete-se com a educação formal, disposta no 1º parágrafo.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (BRASIL, 1996).

No Art. 2º, a LDB amplifica o entendimento sobre educação e estende a isso inúmeros princípios frente ao conteúdo textual apresentado. Contudo, para Santos (2016), tudo se esvazia ao se estabelecer a priorização do ensino fundamental e progressiva extensão ao ensino médio observável no artigo 4º. A partir de 2013, com a lei 12.796, a redação foi alterada ampliando a atuação do Estado para a educação básica correspondendo aos educandos dos quatro aos dezessete anos.

Art. 2º **A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** (BRASIL, 1996 – grifos nossos).

Art. 4º **O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria** (redação original substituída em 2013); **I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade** (redação dada pela lei 12.796 de 2013). (BRASIL, 1996 – grifos nossos).

A oficialização da LDB estabeleceu o reflexo do consórcio da educação com os objetivos econômicos, a sua função estratégica esteve envolta em prover as determinações postas pela reestruturação produtiva. As mudanças ocasionadas ainda não haviam sido projetadas no processo de qualificação dos trabalhadores, pois o padrão fordista ainda prevalecia como definidor das relações no Brasil, contudo, o modelo do capital exigiu um movimento formativo que garantisse as demandas do mercado que se mundializava naquele

momento. Como pode ser observada, as prerrogativas do Banco Mundial, em seus documentos, enfatizavam na década de 1990 a necessidade de fomentar a educação básica.

La educación básica debería ser la primera prioridad para el gasto público en educación en los países que todavía no han logrado una matrícula casi universal al nivel primario y secundario de ciclo básico. La mayoría de los países y a asignanla prioridad más alta en el gasto público a la educación primaria. Los subsidios aumentanla demanda de educación superior. Aunque el gasto público por estudiante de enseñanza superior está disminuyendo en comparación con el gasto por estudiante de primaria, sigue siendo muy alto²⁰. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 4).

A LDB atende plenamente aos apelos do Banco Mundial em sua formatação para a educação e, dessa forma, nos faz compreender a teia de relações, que se utilizou de todas as estruturas e concepções necessárias, inclusive da legislação educacional brasileira para ampliar o processo de acumulação. O ensino básico assumiu a centralidade do discurso pelas instituições multilaterais, a sua preferência foi concebida, pela maior condição de disseminação de valores e atitudes voltadas para as demandas do mercado e, além disso, pela maior facilidade de retorno de capital.

[...] a escolarização básica não apenas produz uma competência geral, como produz valores e atitudes necessárias para o “lugar do trabalho”. São estas atitudes e competências que configuram o substrato para o subsequente treinamento. Por isso, a educação geral sobressai na hierarquia de prioridades. (LEHER, 1998, p. 240).

A dimensão do ajuste estrutural para a educação dos países em desenvolvimento via ensino elementar trouxe em seu entendimento abordagens que inseriam a questão de valores e convívio social como elementos necessários para a integração à vida econômica e social. Para esse autor, essa diretriz tinha como finalidade evitar a contestação da ordem estabelecida, pois não tinha relação com o trabalho qualificado, sendo direcionada para uma parcela da população que não atendia aos interesses dos setores mais modernos

Em relação a organização da educação, posta no Art. 9º que evidencia a soberania da União no processo de tomadas de decisões, coaduna-se com as determinações do BM que estabelece que deve existir uma centralidade nas definições relativas a aspectos educacionais

²⁰ A educação básica deve ser a primeira prioridade para os gastos públicos em educação nos países que ainda não alcançaram a matrícula quase universal nos níveis primário e secundário do ciclo básico. A maioria dos países já atribui a maior prioridade nos gastos públicos ao ensino primário. Subsidios aumentam a demanda por ensino superior. Embora o gasto público por estudante no ensino superior esteja diminuindo em comparação com o gasto por estudante primário, ele permanece muito alto. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 4).

por parte dos Governos dos países, como por exemplo, a criação do Plano Nacional de Educação, a construção curricular, a municipalização, a avaliação entre outros

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)[...] I - **elaborar o Plano Nacional de Educação**, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; [...] III - **prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino** e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; [...] IV - **estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos**, de modo a assegurar formação básica comum [...]. VI - **assegurar processo nacional de avaliação** do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; [...]. (BRASIL, 1996 – grifos nossos).

Segundo Altmann (2002), a convergência entre as proposições do BM e a LDB 9.394/96 no que se refere a avaliação é possível de ser observada, pois há uma flexibilização do planejamento e uma centralização da avaliação. O avanço educacional seria medido através dos sistemas de avaliação que regularia o conhecimento produzido pela educação brasileira. Estabeleceu-se uma simbiose entre os sistemas avaliativos (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA) e a produção de estatísticas da educação básica no Brasil (censos escolares), cuja finalidade era ajustar as medidas impostas pelo BM desde o primeiro mandato de FHC, que enfatizava que a repetência e o desperdício financeiros eram os maiores empecilhos existentes do ensino/aprendizagem país.

Os sistemas de avaliação tornaram-se preponderantes na formulação da LDB por serem determinantes para o alcance das metas do BM no sistema educacional do Brasil. Os resultados dessas avaliações eram fundamentais para o estabelecimento de critérios de investimentos. Esse contexto exercia forte incidência sobre o conteúdo estabelecido em cada avaliação, pois a partir dele se delineava o currículo e o cotidiano escolar. Educação e produtividade passaram a ser compreendidas como sinônimos, um entendimento economicista que deveria produzir técnicos para serem incorporados ao sistema produtivo. (ALTMANN, 2002).

Em relação à questão curricular, como é constatada no texto da lei, no inciso IV, a LDB é imperativa ao determinar a centralização dessa incumbência para a União. Tal medida foi estabelecida com a finalidade de readequar a educação às novas determinações do sistema, observando-se que na década de 1990, ainda predominava a LDB da década de 1970.

Pereira (2008) assinala que uma forma clara de concretizar as mudanças nas matrizes de ensino foi a formatação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN formulado para introduzir, via currículo, as transformações ocorridas em todo o mundo proporcionadas pelo sistema de mercadorias. Não houve discussão com a sociedade e a efetuação dos PCN ocorreu em todo o país. Esse documento foi construído a partir da LDB em consonância com os acordos internacionais. “A influência da UNESCO na reforma educacional brasileira é bastante visível, pois, ao analisarmos o Relatório da UNESCO e os PCN do Ensino Fundamental do MEC, encontramos algumas similaridades.” (PEREIRA, 2008, p. 7).

A tensão entre o global e o local: tornar-se, aos poucos, cidadão do mundo sem perder suas raízes pela participação ativa na vida do seu país e das comunidades de base. (DELORS, 2010. p. 8).

A tensão entre o global e o local, ou seja, entre tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade. (PCN, 1998, p. 16).

A tensão entre o universal e o singular: a globalização da cultura realiza-se de forma progressiva, mas ainda parcialmente. De fato, ela é incontornável com suas promessas e com seus riscos: um dos mais graves é, exatamente, o esquecimento do caráter único de cada pessoa, de sua vocação para decidir seu destino e realizar todas as suas potencialidades, conservando a riqueza de suas tradições e de sua própria cultura que, se não forem tomadas as devidas providências, corre o risco de desaparecer sob a influência das mudanças em curso. (DELORS, 2010. p. 8 – grifos nossos).

A tensão entre o universal e o singular, isto é, ao mesmo tempo em que é preciso considerar que a mundialização da cultura se realiza progressivamente, é preciso não esquecer das características que são únicas de cada pessoa: o direito de escolher seu caminho na vida e de realizar suas potencialidades, na medida das possibilidades que lhes são oferecidas, na riqueza de sua própria cultura. (PCN, 1998, p. 16).

Os conceitos trazidos pelos PCN, tendo como matriz os relatórios produzidos pelas agências multilaterais são necessários para compreender as relações entre a proposta de educação do capital e a proposta de educação erigida no Brasil, pois enfatizam o modelo de sociedade que deve ser fomentado no país, estando em conexão com as propostas do capitalismo em nível mundial.

O texto elaborado pelo Ministério da Educação para a apresentação dos PCN, especificamente o que se refere a introdução, evidencia em seu conteúdo a incorporação das concepções para educação, próprias da proposta do capital, postas nos relatórios dos organismos internacionais. São trechos explicativos que deixam explícitos a mudança na forma da escrita, porém, o conteúdo apresentado incorpora o texto original tratando da

necessidade de uma relação entre o local e o global, das novas tensões de um mundo globalizado, dos pilares da educação, enfim toda uma concepção que busca introduzir no ensino fundamental os direcionamentos para o mundo do trabalho.

Nessa direção, buscando analisar a terminalidade, a leitura de Santos (2016) põe em evidência a vinculação entre educação escolar e trabalho, sendo esta categoria observável em diversos artigos da LDB 9.394/96. A primeira referência é apresentada no texto que delineia o Artigo 1º e referendada no parágrafo 2º:

Art. 1º **A educação abrange os processos formativos** que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, **no trabalho**, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
§ 2º **A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho** e à prática social. (BRASIL, 1996 – grifos nossos)

No Artigo 2º, que trata dos princípios e fins da educação, se estabeleceu que fica a critério dos sistemas de ensino a oferta de formação técnica/profissional, a abordagem sobre a obrigatoriedade do Estado e da família quanto à educação, o texto da lei deixa claro que a finalidade da educação está voltada para a formação para a cidadania e a preparação para o trabalho.

Art. 2º **A educação, dever da família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade** o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e **sua qualificação para o trabalho**. (BRASIL, 1996 – grifos nossos).

Fazendo referência aos princípios em que serão ministrados o ensino, no Artigo 3º, a LDB, no inciso XI, faz uma abordagem que mais uma vez estabelece essa relação: “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

A temática do trabalho ainda continua presente no capítulo II, ao tratar sobre as disposições gerais para a Educação Básica, no Artigo 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996).

Como é possível observar a vinculação com o trabalho foi estabelecida nas predisposições gerais sobre a Educação, como nos enunciados dos títulos sobre a Educação em si, nos princípios e fins sobre a quem cabe o direito de educar e, de forma mais específica, a temática foi introduzida nos capítulos mais específicos da lei, em suas partes introdutórias

como que uma espécie de definição sobre a concepção a que tal tema deve estar estritamente arraigado. A educação básica sedimenta a formação mínima necessária para a população estar apta para o ingresso no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, as diretrizes para a composição curricular da educação básica que foram postas na lei como orientações a serem seguidas, cujo objetivo era garantir uma unidade de conhecimento em todo o território nacional, também foi contemplada com a necessidade de fomentar a relação com o trabalho, como no Artigo 27, inciso III, intitulado: “orientação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

No Artigo 28, inciso III, ao citar a oferta de educação básica para a população rural, a LDB também orienta que no campo os sistemas de ensino fossem adequados a fim de garantir correta acomodação em relação às atividades laborais ali desenvolvidas: “adequação à natureza do trabalho rural”. (BRASIL, 1996).

Ao enfatizar o Ensino Médio, no artigo 35, inciso II, a redação do texto de lei destaca que: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. (BRASIL, 1996). Nesse item, a LDB especifica que a preparação para o trabalho deve estar em consonância com as mudanças que ocorrerem em termos ocupacionais, isso significa que o Ensino Médio deve conceder formação para que o jovem se adeque em um mundo que apresenta diferentes modalidades de participação na esfera produtiva.

Conforme Pereira (2008), a educação básica, o ensino fundamental especificamente, foi modelado para abranger as competências necessárias para o atendimento ao mundo do trabalho. Tal assertiva é observada no relatório da UNESCO²¹, instrumento basilar para a formatação dos PCN. Os textos dos dois documentos trazem as mesmas concepções e Pereira (2008) afirma que a diretriz curricular brasileira deu formatação mais abrangente para solidificar as concepções para a educação postas em nível mundial.

Esta tomada de posição levou a Comissão a conferir relevância a um dos quatro pilares que apresentou e ilustrou como as bases da educação: trata-se de Aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um novo espírito que, graças precisamente a essa percepção de nossa crescente interdependência, graças a uma análise compartilhada dos riscos e desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos [...] **Aprender a**

²¹ A Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI.

conhecer. Mas, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos [...] **Aprender a fazer.** Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino [...]. (DELORS, 2010, p. 13-grifos nossos).

Aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida; **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional; aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz; aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. (BRASIL, 1998, p. 17 – grifos nossos).

Os PCN e o Relatório para Educação no Século XXI propalado pela UNESCO convergem nos conceitos referentes ao modelo que deve ser atendido como necessário para a vivência frente aos novos desafios demandados mundialmente pela estrutura social, os chamados pilares da educação. Desse modo, os conhecimentos adquiridos via escolarização devem contemplar as diferentes situações da vida privada e da vida profissional. Tal proposição deveria ser compreendida de forma ampla e visualizada nas reformas educativas e na elaboração dos currículos, como resposta aos anseios das novas diretrizes educacionais oriundas das reformas patrocinadas pela lógica do capital.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos destaca, em um dos seus artigos, que toda pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. **Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais** (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) **como conteúdos educativos** (conceitos, atitudes, valores), **dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade**, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender. (BRASIL, 1998, p. 17 – grifos nossos).

Pereira (2008) considera que a LDB atende, em seus vários artigos, às formulações produzidas internacionalmente fomentando uma educação, nos níveis fundamental e médio, ou seja, educação básica, para o atendimento do trabalho. As diretrizes curriculares instituídas

pelo PCN, advindos da própria LDB, apresentam vinculação direta com os documentos produzidos pela UNESCO que atendem tacitamente as determinações do mercado para a educação.

Dessa forma, a idéia de trabalho deve perpassar o currículo e todas as disciplinas buscarão abordar essa questão. Aqui o trabalho está restrito a idéia de atividade profissional e, portanto, o conteúdo deverá ser contextualizado e relacionado ao cotidiano do aluno. Essa forma de compreender o trabalho implica na submissão de **todos** à exploração do capitalismo. Embora o texto apresente o labor como uma das principais atividades humanas, não explicita que ela deve ser exercida na sua totalidade e o seu objetivo é fazer com que os trabalhadores aceitem e se adaptem à reestruturação produtiva, ao desemprego estrutural e à precarização das relações profissionais. Dessa adaptação dependerá a permanência do trabalhador no emprego. Assim, cabe à escola, fruto da sociedade capitalista, prepará-lo para atender aos interesses do capitalismo contemporâneo. (PEREIRA, 2008, p. 17).

Conforme esse autor, a reforma na educação brasileira em sua busca pela formação para o trabalho absorveu a lógica do pensamento da classe dominante, ao garantir a remodelação da LDB. Sob este aspecto, a força de trabalho brasileira perfilava-se com pouca competitividade e frente às reformulações da reestruturação produtiva do capital e sua voracidade por ganhos cada vez mais intensos. Sob esta compreensão, o trabalhador passou a necessitar de preparação, em uma demanda de formação básica que somente pode ser assegurada pela educação fundamental, daí a necessidade de formar para o trabalho.

Segundo o Artigo 36, parágrafo 4º, aborda que: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. (BRASIL, 1996). Fica explícita a relevância que o Estado confere ao ensino profissional como forma de configurar o trabalho ao plano educacional, pois, permite o desenvolvimento da formação direta para o trabalho no interior dos ambientes escolares. Esse artigo foi revogado pela Lei 11.741, de 2008.

Com as mudanças ocorridas no Ensino Médio no ano de 2017, formatadas pela Lei 13.415, no parágrafo 6º, incisos I e II, foram incluídas as seguintes obrigatoriedades em relação a formação profissional que faz menção ao trabalho deixando-se a critério dos sistemas de ensino a oferta de formação técnica/profissional:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II – a possibilidade concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017 – grifos nossos).

O capítulo III: “Da Educação Profissional”, é constituído de quatro Artigos do 39 ao 42. Na primeira versão de 1996, o Artigo 39 fazia alusão a educação profissional, devendo estar integrada às diferentes formas de ensino, orientando para a vida produtiva. Conforme o Artigo 39: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1996). Com a lei 11.471 de 2008, outra redação foi concedida, todavia, o sentido de integração entre educação e dimensões do trabalho permaneceu no entendimento de ligação às dimensões do trabalho, ciência e tecnologia, que já eram referenciadas na versão anterior.

Segundo Santos (2016), a LDB ao trazer uma ampla explanação sobre a relação entre educação e trabalho, “dispersada” em diversos artigos, parágrafos e incisos tornou explícita uma contradição entre o direcionamento para uma educação formal, que objetiva um pleno desenvolvimento do ser humano, descrito na lei, deixando a aquisição de conhecimentos que possibilitavam a inserção no sistema produtivo.

A relação entre a LDB e o trabalho é determinante para que se estabeleça a compreensão sobre como esta, enquanto instrumento da educação, legitima as estruturas do capital no processo de reordenamento do trabalho. Há todo um encadeamento dos “fins e princípios à constituição da educação profissional”, passando pela configuração da educação básica em seus diferentes níveis. Toda essa amarração na legislação educacional brasileira é posta para garantir o pleno atendimento ao capital, sendo funcional às suas determinações. As diretrizes e bases da educação nacional foram sedimentadas nos escopos neoliberais: formar o mínimo básico para as necessidades do mercado, sob a ótica da empregabilidade, conjugando política educacional com política econômica para atender ao setor produtivo – sob essa dimensão o conceito de trabalho é reduzido na lei.

Ao se configurar com uma nova ordem de estrutura, a divisão do trabalho, com a inserção da sociedade de classes, é alterada em sua composição. A desregulação do trabalho é posta em uma perspectiva de alienação do homem, em relação a sua constituição, como parte necessária e essencial de si, e como alienação em relação ao que produz, visto que não se enxerga como autor do processo produtivo. Essas alterações são visualizadas no conjunto da sociedade, em seus diferentes setores, impondo exigências que são concretizadas em novas formas de controle e organização da vida social.

A educação, nesse processo, se reestrutura para atender aos interesses da classe dominante. Uma forma de educação para os explorados, a classe trabalhadora, e, outra forma de educação para suprir as necessidades dos materialmente privilegiados. Essa separação reflete a divisão do trabalho em que se molda o rompimento entre trabalho manual para a maioria pobre, e trabalho intelectual para a minoria rica. (TONET, 2011).

No sistema do capital, a educação entrou na lógica da desigualdade ao passo em que, a relação fundante de todos os processos sociais, o trabalho, foi estabelecido de forma desigual. Apesar do discurso posto pela classe dominante da necessidade da universalização da educação, essa não se constituiu como uma urgência da natureza humana, mas como uma inevitável carência do capital em seu processo de expansão, ou seja, à medida que avançasse pelo mundo, obrigatoriamente deveria garantir o processo educacional para manter sua estrutura de exploração. Assim, as formas de educação implantadas seriam desiguais, pois, atendiam às classes de forma desigual, mostrando que as sociabilidades das relações do capital sempre foram em sua essência, dessemelhantes. (TONET, 2011).

Frigotto (2012) compreende essa questão observando o caráter central do trabalho no processo de transformação social, sendo assim, criador da condição humana, porém, no seio da sociedade capitalista perde essa essencialidade para se constituir como mercadoria, força de trabalho para o capital e alienação. Isso significa a negação de sua essência ao mesmo tempo em que assume outras formas no processo histórico, transformações que vão ocorrendo no mundo sustentado pelo mercado ao longo de sua expansão reconfigurando o trabalho em sua essência.

A mundialização do capital por meio da tecnologia produziu o desemprego estrutural e o trabalho precarizado. Segundo Frigotto (s/d), essa realidade vivenciada mais vivamente com o Neoliberalismo e o capital especulativo tomou corporeidade com as quebras dos trabalhos estáveis, com a flexibilização do trabalho, com a terceirização, com o trabalho temporário, o desemprego e de forma mais visível o aumento dos desvalidos, dos não encaixáveis, dos não integráveis ao mundo produtivo, que na prática diante do processo de acumulação são marginalizados socialmente.

A palavra trabalho aparece na redação oficial da LDB em diferentes artigos ao longo do texto: 1º, 2º, 3º, 22, 27, 28, 35, 36 e 39, todo o direcionamento conferido ao contexto do “trabalho” expresso na palavra tem relação a uma atividade exterior ao homem, mesmo quando no artigo 1º se faz uma referência aos processos formativos relacionados a educação do homem como um todo. Fica exposto, na LDB, trabalho como atividade e nesses marcos

destinados a exploração, como condição para a extração do mais valor no processo de acumulação, rompendo com o entendimento de educação enquanto emancipação do homem.

As mudanças no mundo do trabalho direcionaram a educação para o atendimento das demandas capitalistas que diante da precarização e do desemprego crescentes efetivaram uma concepção tecnicista, produtivista e economicista. Nesse viés, a educação deve garantir uma formação para a aquisição de competências, da empregabilidade e do empreendedorismo com curso curtos e desfocados de uma educação básica que lhes garanta uma formação cultural mais sólida, que seja capaz de fazer o aluno avançar criticamente, na prática interessa o rápido emprego. A LDB se constituiu nos marcos desses interesses capitalistas para validar essas alterações na ordenação do trabalho e nesse sentido, destituir o real sentido do trabalho para o atendimento das classes dominantes, fomentando a destituição real dos sentidos do trabalho.

Sob as determinações do Banco Mundial, o Governo brasileiro implementou os pacotes para educação com limitação de conhecimento restrito a alguns conteúdos apenas, com enfoque sobre o ensino fundamental. Somado a isso, estabeleceu valores que pudessem acomodar os indivíduos dentro dos princípios de uma educação básica regida pelos valores do livre mercado, definido pelas agências multilaterais e pela política neoliberal com balizador das estruturas econômicas e sociais de países na mesma condição que o Brasil. (SANTOS, 2016).

Essa dimensão de reformas se expandiu para a América Latina com o objetivo de diminuir a desvantagem em termos de aprendizagem se comparada com os países desenvolvidos. Isso implicou, conforme a análise de Pereira (2008), em uma certificação de reestruturação do capitalismo, na medida em que precisou reorientar o sistema educacional para incorporar as mudanças do trabalho e, decorrente dessa situação o perfil do trabalhador também foi alterado, nova forma da estrutura produtiva implica em um novo modelo de educação, ou seja, o trabalhador deve estar imbuído das novas atribuições impostas pelo modelo capitalista em movimento.

Santos (2016) ressalta que essa arquitetura põe em evidência a consolidação e o funcionamento de políticas compensatórias para os mais pobres, a fim de não garantir o ajustamento desses aos padrões de desenvolvimento econômico. Políticas de alívio da pobreza são efetivadas para impedir tensões sociais que possam comprometer a legitimação dos interesses das classes dominantes e das reformas econômicas. Assim, via LDB, a educação perde seu sentido ontológico, ou seja, de construção do ser para compor a dimensão economicista liberal.

A montagem de todo esse cenário é para garantir o livre movimento do capital. O entrelaçamento entre Banco Mundial/Neoliberalismo/Educação que são refletidos na LDB, como força de lei, legitima o aprofundamento das relações capitalistas, subordinando o trabalho para o processo de garantia da acumulação, da lucratividade e da mercadorização da sociedade.

Nessa direção, ao garantir a estrutura para o reordenamento do trabalho, o capital, respaldado pela LDB, pela educação, estabelece os padrões necessários que sustentam as mediações capitalistas promotoras do processo de produção e alteração do espaço geográfico, de forma desigual e combinada, em todas as escalas, do mundial ao local, da cidade ao campo.

CAPÍTULO V

A PRODUÇÃO CAPITALISTA DO ESPAÇO NO CAMPO E SUA LEGITIMAÇÃO VIA LDB 9.394/96

Rosa Luxemburgo, em “A Acumulação do Capital”, põe em evidência que na sociedade regida pelo sistema capitalista, as configurações de seu processo de reprodução ocorrem de formas diferenciadas, o fator preponderante não se integra às necessidades do conjunto da sociedade e não prevalecem as questões técnicas e sociais. A condição de sua existência é garantida pelo princípio da acumulação. “É o lucro a meta e o fator determinante a ser alcançado; o lucro é o sentido que domina todos os processos de trabalho realizados” pela humanidade.” (LUXEMBURGO, 1984, p. 9).

Ao produzir a mais-valia e ao garantir a sua apropriação, o sistema faz a reprodução acontecer de forma imperativa. Nesse sentido, fica claro que a busca da apropriação da riqueza, da produção, do lucro tem como finalidade a recorrente e permanente reprodução do capital e, para que isso ocorra a produção deve ser incessantemente ampliada. Assim, a possibilidade de existência dos capitalistas deve ser cada vez mais entendida no interior do processo de reprodução do capital. (LUXEMBURGO, 1984).

A busca pela expansão do capital conduz as corporações e os seus sujeitos à montagem de uma estrutura para ampliar o seu “espaço” na sociedade, tendo em vista uma maior auferição de lucro. Toda essa engrenagem não se dá de forma aleatória, pelo contrário há toda uma intenção de alargar as práticas de extração da riqueza através das regras estabelecidas pelo sistema. Isso significa que o capital, por meio de suas personificações, pode promover mais acumulação a partir da mais valia já existente, reinvestindo-a no processo de produção e garantindo a sua circulação para que possa, novamente, encontrar lugar no mercado. Assim, necessita de mais meios de produção e força de trabalho que façam o sistema funcionar.

Em seu contexto de reprodução, sempre em uma condição desmedida, como afirmamos, o sistema de mercadorias, absolutamente preso a sua famigerada necessidade de mais ganhos, vem, desde a década de 1970, reordenando as relações em todo o planeta. Segundo Mészáros (2009), essa condição se deu tacitamente após o período pós-guerra, cuja finalidade era atender as exigências de expansão e de consecução de lucro pelo capital. Todas

as engrenagens das estruturas produtivas foram postas para garantir a reestruturação da economia em uma dimensão escalar amplificada.

Segundo Silva (2014), a mundialização do capital despontou a partir do final da década de 1970 impondo o domínio do capital financeiro em todo o sistema produtivo. Um conjunto de fatores/acontecimentos foram determinantes para o desencadeamento desse processo em todo o planeta que resultou da reorganização do capital em sua estrutura.

No processo de rearrumação para garantir a regulação do sistema, a esfera produtiva sofreu mudanças impactantes com o surgimento de um novo modelo de organização econômico, pautado na flexibilidade, que rompia com o modelo taylorista/fordista. Esse já não se traduzia como garantia de lucratividade. Nesse interstício, outro modelo produtivo foi tomando forma para o restabelecimento do funcionamento do processo de consumo em todo o planeta.

Conforme Chesnais (1996), a ação combinada dos fatores organizacionais e tecnológicos permitiu um maior alcance do capital nos setores industriais, reestruturando sua capacidade de rentabilidade, e promoveu sua internacionalização e a reorganização/desmonte das relações trabalhistas. Esse processo de desregulamentação do trabalho é verificado face ao aumento do movimento de automatização, de tal forma que:

Cada passo dado na introdução da automatização contemporânea, baseada nos microprocessadores, foi uma oportunidade para destruir as formas anteriores de relações contratuais, e também os meios inventados pelos operários, com base técnica de produção estabilizadas, para resistir à exploração no local de trabalho. Em cada fábrica e em cada oficina, o princípio de “lean production”, isto é, “sem gorduras de pessoal” (Womack, 1992) tornou-se a interpretação dominante do modelo “ohnista” japonês de organização do trabalho (CHESNAIS, 1996, p. 35).

Frente a uma nova organização no padrão industrial, a liberalização dos mercados em nível mundial tornou-se mais efetiva, devido ao maior fluxo econômico, o que garantiu a movimentação do capital financeiro criando uma nova lógica especulativa que passou a ser determinante para a expansão do capital e sua reprodução ampliada nesse processo de sua mundialização. (SILVA, 2014).

O império é o mundo, nessa ótica da financeirização. As grandes corporações concentram e centralizam capitais em diferentes ramos produtivos atendendo suas demandas que são regidas pelas suas próprias sociabilidades. Assim, em sua sede de ampliação de lucratividade, incorporam novos setores que tradicionalmente não lhe são comuns, entrando

na esfera de dominação e mercantilização de ramos que no escopo de suas objetivações podem lhes ser vantajosos, nesse constructo, alcançam o espaço geográfico.

A análise de Dutra Júnior e Conceição (2010) esclarece que no processo de reprodução ampliada, o capital se reproduz no território, ao mesmo tempo que o controla como condicionante de sua reprodução. Desse modo, compreende-se que é o sociometabolismo do capital que se auto reproduz gerando o que os autores definem como riqueza abstrata e trabalho abstrato.

A natureza evidencia a apropriação potencializada de capital - poder e espaço conformam territórios de troca que na marcha neoliberal da restauração do poder de classe sinalizam novos ajustes espaciais que intensificam a apropriação privada do espaço (território) resultado das mediações no âmbito das relações sociais de produção e reprodução. (DUTRA JÚNIOR; CONCEIÇÃO, 2010, p. 40/41).

O espaço geográfico vai sendo produzido como lócus da reprodução do capital, em sua ganância de expansão e geração de lucro, todos os espaços da terra são submetidos às imperiosidades do sistema que, de forma desigual e combinada, promove a valorização de determinadas áreas em detrimento de outras, onde a desvalorização e a produção da miséria se estabelecem no ciclo da diferenciação espacial no processo de acumulação. Entretanto, não há fixidez nesse processo, a volatilidade do capital rearruma temporalmente seus condicionantes podendo permitir, a constituição de novos territórios a partir de espaços considerados anteriormente desnecessários, mesmo que de forma relativa. Para garantir efetivamente essas mutações, o Estado se constituiu no grande aporte do capital para a remodelação das relações a fim de permitir a livre circulação e a desregulamentação dos entraves em qualquer dimensão que pudessem existir. A forma do Neoliberalismo passou a ser o “contorno necessário” para operacionalizar as transformações necessárias em todo o mundo. (SILVA, 2014).

Antigas estruturas produtivas foram destruídas ou se metamorfosearam para atender a necessidade de acumulação em ritmo acelerado, comandado pelo capital financeiro. O neoliberalismo foi o instrumento político de desregulamentação das economias nacionais, principalmente nos países do chamado Terceiro Mundo, com um olhar especial para a América Latina, onde os regimes ditatoriais promoveram todas as reformas necessárias para o aprofundamento das relações capitalistas, sobretudo no campo. (SILVA, 2014, p. 51).

De acordo com Silva (2014), as mudanças promovidas pelos países em caráter interno atendiam as alianças com as instituições supranacionais que tinham como finalidade permitir

maiores investimentos privados, garantir a privatização de empresas estatais e dessa forma permitir as equalizações necessárias para as investidas do capital em escala mundial. Desse modo, a promoção do desenvolvimento desigual passou a ocorrer em um ritmo mais acelerado com resultados danosos principalmente nos países do mundo subdesenvolvido.

Com certeza, nunca teve o sentido de satisfazer as necessidades da população faminta e socialmente carente dos países envolvidos, mas a de prover escoadouros irrestritos para a exportação de capital e gerar nos primeiros tempos níveis inimagináveis de superlucro, sob a ideologia da “modernização” e a eliminação do “subdesenvolvimento”. Entretanto, devido à magnitude dos recursos humanos e materiais ativados pelo capital, o impacto geral de tal desenvolvimento não poderia ter sido outro do que puro e simplesmente extraordinário, tanto quanto o da produção total de lucro na referida estrutura global do capital. (MÉSZÁROS, 2009, p. 86).

As dimensões da financeirização da economia foram materializadas na apropriação dos territórios e das riquezas, tendo o Estado como gestor dessas articulações com o capital. Assim, através de diferentes medidas, sempre com a permissividade das classes dominantes, a aliança com o capital ocorreu com movimentações em diferentes dimensões da estrutura societal, seja econômica, política, ambiental, entre outros, tendo como resultado a subordinação das estruturas de poder local ao capital mundializado.

O sistema capitalista permitiu um processo de liberalização dos mercados, desse modo, de acordo com Marques (2008), houve grande impacto sobre a produção agrícola. Esse modelo surgiu sustentado no uso de grande tecnologia produtivista expandindo-se a partir dos países centrais. Observa-se então que, a internacionalização do capital passou a envolver as categorias trabalho e terra no processo de (re) produção do espaço geográfico no campo.

A terra, dado o seu caráter imóvel, é “globalizada” na medida em que o capital se desloca criando novas frentes de expansão, comprando ou alugando terras e promovendo mudanças quanto ao seu uso e/ou regime de propriedade. O trabalho, por sua vez, pode ser afetado de diferentes maneiras com a destruição de antigas relações de produção, precarização e crescente proletarianização dos trabalhadores estimulam à mobilidade espacial, criação de uma variedade de formas de subcontratação do trabalho da unidade de produção familiar, etc. (MARQUES, 2008, p. 55).

Thomaz Júnior (2006) ressalta que os aumentos de produtividade cresceram inicialmente no centro do sistema estendendo-se para a periferia mais próxima. Essa expansão se deu principalmente em relação aos produtos destinados à exportação. Para este autor, no centro, verificou-se a redução de custos, na periferia cresceu a precarização do trabalho.

A financeirização foi sedimentada com a modernização da agricultura que respaldou o agronegócio como modelo de desenvolvimento sob a tutela do Estado em uma política cujo discurso do desenvolvimento, era a razão para o falseamento e destruição das relações de trabalho camponesas e ao mesmo tempo a apropriação da natureza.

O projeto de sociedade do capital se impôs como único, e se utilizou/utiliza de estratégias para subordinar cada vez mais a classe trabalhadora. Tenta sufocar a resistência camponesa, ao mesmo tempo em que permite sua recriação para submetê-la ao capital de forma ainda mais perversa. Esta tática produz novas fragmentações no interior da classe trabalhadora e atinge também os trabalhadores não vinculados ao sistema de produção de mercadorias (THOMAZ JÚNIOR, 2006). Há a existência de desdobramentos para os trabalhadores como a intensificação da mecanização, políticas de desenvolvimento rural em detrimento da Reforma Agrária, novas formas de gestão e controle do trabalho pelo capital, políticas públicas para a agricultura, etc.

A fragilização das estruturas do trabalho pode ser observada de forma direta com a destruição dos direitos trabalhistas. Tais condições são refletidas nas vidas de camponeses em todo o mundo, muitos vivem em estado de semi e subproletarização e em condições extremas de precariedade seja no campo ou na cidade. Como forma de resistência, a população do campo, diante de sua expropriação, reorienta novas formas de luta, de organização e de produção. (MARQUES, 2008).

O surgimento de diferentes formas de luta pela terra e de organização no campo, como forma de resistir frente às investidas do capital para a expulsão e a expropriação do camponês foi uma condição obrigatória diante das mudanças oriundas da reestruturação produtiva. “Essa questão se expressa pela concentração de poder pelo capital e expansão da miséria por meio da exclusão dos camponeses no acesso à terra, capital e tecnologia” (FERNANDES, 2007, p.79).

As mudanças no campo tornaram-se sensivelmente visíveis, pois, como em qualquer outra localidade, a redução de postos de trabalho tornou-se a marca contundente, evidenciando a sua subordinação. Essa questão, em escala nacional, pode ser explicada de forma ainda mais intensa ao se entender que a propriedade da terra responde a um problema estrutural de concentração fundiária, “resultado das desigualdades geradas pelo sistema metabólico do capital e um dos principais entraves para o alavancamento da Luta pela Terra” (THOMAZ JÚNIOR, 2004, p. 21).

O aprofundamento das relações capitalistas denota impactos diretos sobre o campo, direciona todo tipo de política para abonar os seus objetivos de acumulação refutando toda

ação de beneficiamento do pequeno agricultor. Contraditoriamente, vê-se que no Brasil, apesar de todo o favorecimento estar vinculado ao grande projeto monocultor, é a pequena produção camponesa que garante a maior produção de alimentos no atendimento à população. Porém, mesmo compreendendo essa realidade, outra se sobrepõe: a aliança da elite hegemônica brasileira com o capital com base nas perspectivas de ganhos de seu ciclo de relações. Então, a configuração da produção no campo toma nova feição a partir da reestruturação determinada pelo capital que define sua estrutura de apoio ao agronegócio ao mesmo tempo em que utiliza, para se reproduzir, a pequena produção que recebe a alcunha de atrasada.

É dentro dessa concepção que se articula o projeto hegemônico para o campo brasileiro, em uma clara opção pela concentração de terras. A inserção da reestruturação produtiva encarna mediações que permitem a reprodução do capital variando estrategicamente em suas investidas, perfazendo-se do uso intenso de tecnologia à formulação de políticas de créditos, da subordinação das formas de trabalho à apropriação da renda da terra. (THOMAZ JÚNIOR, 2004).

A entrada do capital financeiro no espaço rural brasileiro se dá durante a década de 1970, no período da ditadura militar, com a subordinação da produção agrícola ao mercado internacional. A chamada modernização da agricultura foi consolidada com a introdução de aparatos tecnológicos para extrair maior produtividade. Foram introduzidas a mecanização, rações, políticas para uso de insumos, fertilizantes, entre outros. Conforme Silva (2014), o processo de modernização do campo brasileiro ocorreu de forma diferenciada no país, desse modo, promoveu-se um processo de diferenciação entre as regiões. Sua concentração se deu intensamente no Centro-Sul, enquanto no Nordeste e na Amazônia continuaram arraigadas às relações já existentes marcadas pelo latifundismo. A monocultura de exportação e os processos de relações trabalhistas fortemente marcados por características de expropriação e escravidão, o que contrastava com as relações assalariadas das áreas de intensa modernização. Silva (2014) destaca que diante desse contexto, ficava evidenciado o papel de cada região na divisão territorial do trabalho, que se formalizava de forma desigual e combinada, para atender às demandas do capital no campo.

O campo sob as relações capitalistas tem no Estado seu grande financiador e grande patrocinador, regente de toda estruturação para a garantia da expansão capitalista. As classes dominantes do campo foram altamente atendidas com políticas, créditos, benefícios que satisfizeram seus interesses no processo de modernização. Os pacotes delimitados pela

Revolução Verde e todos os subsídios necessários foram importados via Estado que se adequou às necessidades de uma produção agrícola para o comércio exterior.

Por meio dos investimentos do Estado e abertura do mercado nacional para os investimentos internacionais, o período de crescimento da produção agrícola foi acompanhado pela formação de um complexo agroindustrial. Promoveu-se assim uma industrialização no campo que garantisse os meios de produção e o processamento dos produtos agrícolas. Este complexo agroindustrial foi formado por fusões ou integração de capitais de diferentes setores, criando grandes conglomerados. A conglomeração vai se expandir espacialmente e dominar certos circuitos financeiros. (SILVA, 2014, p. 59/60).

Com a sustentação estatal, o espaço rural brasileiro se mercantilizou devido ao aprofundamento das relações capitalistas, foram novos investimentos como políticas de crédito rural que caracterizavam, por exemplo, o campo em sua estrutura modernizante. Nesse sentido, cresceu o financiamento que, por sua vez, impeliu ao aumento da produtividade e ao aumento das relações com o mercado capitalista, cujo aporte passou a ser financeiro. (SILVA, 2014). Os destinatários dessa fase modernizadora da agricultura brasileira foram os grandes donos de terras, esse fato justificou o avanço das transformações no campo e ao mesmo tempo a manutenção da estrutura agrária altamente concentradora, ou seja, avançou na estruturação técnica e produtiva, porém, não alterou a propriedade da terra com sua redistribuição, assim, garantiu a tão conhecida modernização conservadora.

As alterações ocorridas em nível mundial quanto ao mercado financeiro garantiram uma maior subordinação da agricultura ao mercado internacional. Em um contexto de fim do período da ditadura militar, no Brasil, eram necessárias estratégias que fossem capazes de vencer a recessão econômica do período e o endividamento do país, após o crescimento durante o início da modernização na década de 1970. Diante deste panorama, a agricultura passou a ser vista como geradora de divisas para pagamento de dívidas. (SILVA, 2014, p. 63).

A partir da década de 1990, o avanço do neoliberalismo reorientou as formas de atuação do Estado que se tornou ainda mais subserviente com a retirada das barreiras protecionistas da economia nacional. As relações com o Banco Mundial e o FMI tornaram-se mais intensas e estas instituições passaram a ditar como deveria ser o “modus operandis” do governo brasileiro, para todos os setores. Os resultados dessa subordinação se inscrevem na maior dependência externa do país.

Dependentes destes financiamentos, a adoção da cartilha de desenvolvimento promovida pelos organismos internacionais configura-se na verdade num instrumento de imposição para os países subdesenvolvidos aos ajustes estruturais determinados pelo capital em seu processo reprodução. Neste projeto de (des)envolvimento inclui privatizações, com a entrega ao setor

privado de todo investimento público feito em capital fixo; desregulamentação do poder do Estado; liberalização financeira e comercial; e descentralização das políticas de planejamento, retirando a responsabilidade do Estado e delegando a sociedade civil a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento. (SILVA, 2014, p. 65).

O capital em seu processo de dominação do campo fomentou o agronegócio como projeto de desenvolvimento “desenhado” pelas instituições internacionais a partir do neoliberalismo. O espaço rural passou a ser a saída para o governo brasileiro garantir o pagamento das dívidas ao mesmo tempo em que se tornaria projeto para o crescimento econômico via instituições supranacionais. Para consolidar essas investidas todas as dimensões foram postas a serviço do agronegócio.

O agronegócio como política de Estado se estende desde a década de 1980 aos dias atuais. Sendo que de forma mais intensa a partir da década de 1990 com os Governos de Fernando Henrique Cardoso, após com os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e, com Michel Temer o pacto de classe tornou-se mais evidente.

O agronegócio entra no circuito da financeirização como produção industrial, sua produção ao ser transformada em commodities rompe com a cadeia normal de produção agrícola que requer o intervalo entre as etapas produtivas no campo. Na lógica financeira, a especulação mercantil com o cultivo ainda não plantado rompe com a questão do tempo necessário para efetivar a produção.

A aliança capital financeiro e Estado se torna nítida com o favorecimento do agronegócio, a rede de créditos e todo tipo de investimento concedido pelo poder público vai amparar e sustentar o modelo do capital para o campo. As políticas para o campo não ficaram restritas aos grandes empresários, foram estendidas também aos pequenos produtores através de linhas de créditos para garantir a subsunção do trabalho ao capital e sua inserção no mercado introduzindo as unidades de produção familiar que passaram a ser integradas às grandes corporações. (SILVA, 2014). Com essa formatação, o agronegócio tornou-se a estrutura mais forte da economia brasileira, garante a acumulação necessária ao capital e a expropriação humana em todas as condições de sua existência.

5.1 A expansão do agronegócio como modelo de acumulação: a lógica do lucro como substrato da expropriação material e do trabalho

Os tentáculos da ação do capital no campo têm arrolado todas as possibilidades de tomada dos recursos da natureza e do produto do trabalho em nome de um modelo de

desenvolvimento regido pelos ditames da acumulação. Nesse sentido, o agronegócio representa uma nova/velha forma de exploração envolvendo a agropecuária em um sentido mais amplo que envolve toda a estrutura produtiva maculando a sociedade e contribuindo de forma irreparadora para o movimento de exclusão de uma massa humana sem acesso aos meios de sobrevivência.

Segundo Souza e Conceição (2008), o agronegócio traduz o conceito de *agrobusiness*²² e foi desenvolvido por Ray Goldberg nos Estados Unidos em 1957. No Brasil, esse termo seria utilizado inicialmente como “Complexo Agroindustrial” ou Agronegócio. “Esse marco conceitual delimita os sistemas integrados de produção de alimentos, fibras e biomassa, operando desde o melhoramento genético até o produto final” (SOUZA E CONCEIÇÃO, 2008, p. 104). Esse sistema forma um modelo de desenvolvimento econômico controlado pelas empresas transnacionais em diversos setores da economia, essa condição permite um poder aos grandes grupos empresariais do agronegócio que acaba manipulando esses setores para benefício próprio.

Carvalho (2005) observa que o agronegócio compreende toda a estrutura que envolve muito mais que uma relação agrícola, refere-se a toda uma cadeia que se configura da produção à comercialização enquadrando-se dentro do novo mecanismo de apropriação da riqueza, por meio do capital, com fins de obtenção de lucro.

Como agronegócio burguês compreende-se o conjunto de empresas capitalistas que direta ou indiretamente estão relacionadas com os processos de produção, de beneficiamento, de industrialização e de comercialização de produtos e subprodutos de origem agrícola, pecuária, florestal e agroextrativistas, e que são comercializadas com maior ou menos grau de beneficiamento predominantemente na Bolsa de Mercadorias e Futuros (BM&F). Essas mercadorias são denominadas, na expressão comercial de “commodities”. Elas são cotadas em dólares, em função de serem produtos preferenciais para a exportação e cuja cotação de preços é regulada pelo comportamento comercial desses produtos em outras praças no exterior. (CARVALHO, 2005, p. 198).

O processo de reprodução do capital com base no desenvolvimento desigual é fundamental para o entendimento do agronegócio. Conforme Shimada (2010), este promove relações de subordinação do trabalho a partir do campo, ao mesmo tempo em que produz o território do capital via novas práticas produtivas definidas como modernizantes. “Na

²² Conforme Souza e Conceição (2008), *agrobussines* significa agricultura de negócio. Toda relação comercial envolvendo produtos agrícolas. No Brasil o termo é usado quando se refere a um tipo especial de produção agrícola, caracterizada pela agricultura em grande escala, baseada no plantio — ou na criação de rebanhos — em grandes extensões de terra. Estes negócios, via de regra, se fundamentam na propriedade latifundiária bem como na prática de arrendamentos. Este tipo de produção agrícola também é chamada de *agribusiness* ou *agrobusiness*.

condição de fortalecimento do território pela ação direta do capital deve-se frisar a relação contraditória estabelecida entre capital e trabalho gerando assim uma agricultura capitalista regida pelos donos do capital num processo de territorialização do capital pelos monopólios”. (SHIMADA, 2010, p. 91).

Com a abertura à economia mundial, nos anos de 1980/1990, o interesse do capital financeiro gerou as produções especializadas em commodities, ou seja, grandes unidades de produtos para a exportação no modelo de agronegócio. A modernidade no campo transforma agricultura num negócio de lucratividade inserida no agronegócio da produção para o mercado mundial. A expansão agroindustrial, atrelada à industrialização e ao processo de globalização, faz o agronegócio brasileiro assumir uma posição de destaque na produção agrícola. (SHIMADA, 2010, p. 92).

Por meio do agronegócio uma nova estruturação no campo brasileiro foi orquestrada atrelando indústria, Estado e tecnologia, constituindo um modelo que possibilita a acumulação ampliada. A observação real dessa aliança pode ser confirmada ao se perceber que os investimentos industriais por meio da mecanização garantem a manutenção dos complexos agroindustriais, sendo amparada pela facilitação do acesso aos subsídios e políticas de créditos concedidos. Os resultados dessa conjunção são, a priorização da exportação advinda da alta produtividade, concomitantemente à formação de um processo de exclusão social entre os pequenos agricultores e à maximização da pobreza para os menos favorecidos, sob a tutela do Estado. (SHIMADA, 2010).

O capital financeiro encontra no Estado a possibilidade de alianças para o processo de acumulação. O Estado impõe um discurso velado de submissão ao capital, através de políticas de crédito, tornando crescente a expropriação da produção familiar, o assalariamento direto nas áreas do agronegócio. Expropriando milhares de famílias camponesas, intensificando o desemprego, a precarização do trabalho e inscrevendo relações de trabalho escravo. (CONCEIÇÃO, 2013, p. 83).

Na ótica de quem controla o agronegócio, o investimento do Estado é fundamental para dar continuidade ao crescimento, pois, o discurso dos benefícios trazidos a sociedade brasileira justificaria o amparo estatal diante de possíveis “tormentas” no mundo financeiro que é facilmente alterado e, nesse sentido, a sustentação do Estado garantiria a estabilidade para que as investidas capitalistas não fossem desmobilizadas diante de eventuais crises. (FABRINI, 2008).

O Estado atua como o grande “fiador” do agronegócio na medida em que direciona altos investimentos para o seu desenvolvimento e garante a fomentação de políticas públicas que formalizem seu beneficiamento, demonstrando como se voltam para o atendimento do

mercado as finanças estatais e nessa direção, confirma sua subserviência ao capital numa aliança para acumulação dos grandes investidores e expropriação da população, que é refletida no arranjo territorial. Para atender a essa nova demanda no campo, se dá a reestruturação garantindo novos arranjos organizacionais como pesquisas governamentais e a implementação de tecnologia para o atendimento do agronegócio. Além disso, dentro da política neoliberal, o Estado passou a atender aos imperativos do mercado com a responsabilidade de garantir toda a formulação de políticas necessárias para o funcionamento do sistema, sem, contudo, agir de forma a exercer qualquer tipo de controle sobre a iniciativa privada.

No Brasil, essas assertivas são concretizadas com o atendimento às expectativas dos empresários do setor. Dessa forma, são garantidos altos investimentos através de planos e políticas via instituições financeiras como os bancos públicos e outros, de forma substancial, com empréstimos vultuosos, sob juros baixos, a fim de que esses empresários desenvolvam suas performances de alta produtividade. Em contrapartida, os investimentos para a pequena agricultura, quando existem, são limitados.

O conjunto de exigências não se restringe somente a empréstimos, renegociação de dívidas, alongamento e perdão de dívidas, prorrogação de prazos e débitos. Também entram nesse circuito, investimentos em tecnologia, pesquisa, melhoria infraestrutural em termos de rodovias, hidrovias que facilitem a circulação, facilidades de armazenamento e escoação da produção, circulação de informações que requerem investimentos em comunicação e marketing para desburocratização de serviços, recursos humanos para questões sanitárias e educação, entre outros. (FABRINI, 2008). Enfim, o Estado deve ser o grande intermediador das relações de alto investimento cuja finalidade é impedir que essas empresas tenham grandes custos, e, ao mesmo tempo tenham total abertura para movimentarem-se no processo de acumulação sem maiores impedimentos, inclusive garantindo politicamente o desenvolvimento da expansão sem maiores conflitos sociais.

Segundo Conceição (2013), o Estado age de forma articulada garantindo ajustes e desajustes, cuja finalidade é a completa extração do sobretrabalho, do mais valor frente às necessidades cada vez mais intensas e lucrativas do capital. Nessa dimensão, sua atuação envereda-se pela busca de estratégias e soluções que possam propiciar de forma crescente a acumulação.

A cadeia de relações posta no espaço agrário torna evidente como o agronegócio é um mecanismo estrutural do capital que excede a compreensão da produtividade agrícola apenas.

É bastante compreensível que há toda uma esfera produtiva interligada em diferentes setores da sociedade, em todas as escalas, para garantir um alto padrão de exploração e lucratividade.

Shimada (2010), nos seus estudos, clarifica os estratégias do sistema produtor de mercadorias no processo de expansão do agronegócio evidenciando que as ações se efetivam de forma bastante interligadas, com a construção de sistemas agroindustriais, de indústrias para o beneficiamento da produção, bem como o uso de insumos, fertilizantes, produção de mudas, etc. Esse contexto garante a presença do Estado que incentiva através de programas, em consonância com as instituições financeiras nacionais e internacionais avalizando com toda a infraestrutura necessária. Outro aspecto que elucida a força desse modelo é a vinculação com os centros de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) que promovem estudos para garantir a eficiência na produção das commodities dos cultivos relacionados ao agronegócio e ajudam a inserir as grandes empresas estrangeiras no processo de monopolização dos variados setores; no caso da cana, a autora observa a presença de variados grupos: Dreyfus Commodities (França), BUNGE, Cargill (EUA), Grupo Odebrecht e Brenco (Brasil), Shell (Holanda), todas amparadas em seus ambiciosos projetos pelo Governo Federal através do BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

Desse modo, os produtos agropecuários transformados em commodities corporificam toda a logística do mercado financeiro nacional e internacional que regulam a sua venda de acordo com a demanda da classe dominante, a partir das necessidades dos setores que ditam a rentabilidade. Nessa dinâmica, são grãos, aves, suínos, bovinos, madeira e outros elementos primários que sofrem o beneficiamento para adentrar no lucrativo comércio das empresas transnacionais. “O agronegócio burguês oferece mercadorias ou “commodities” cujo objetivo principal da sua produção, beneficiamento e industrialização é a exportação”. (CARVALHO, 2005, p. 199).

A lógica do mercado das *comoditties* agrícolas “funciona” para acumular o máximo lucro possível. Dessa forma, subvertem a ordem das necessidades internas e plantam com fins de atendimento ao mercado externo: exportam cultivos dos quais o país historicamente necessita importar (OLIVEIRA, 2003). O vertiginoso crescimento das exportações brasileiras do agronegócio contrasta com a realidade interna. Apesar de transformar-se em um grande exportador de produtos agrícolas, contraditoriamente, o Brasil passou a importar produtos que compõem a sua cesta básica como arroz, feijão e leite, base da alimentação da população. O que é possível concluir que a elite nacional corrompe e dismantela a sobrevivência da população brasileira. O alimento destinado ao consumo torna-se escasso devido à exportação, refletindo uma preocupação com a acumulação do capital.

[...] o mercado é implacável. Ele cada vez mais não se regula pelo nacional. Mundializado ele mundializa o nacional. Destrói suas bases e lança o país nas teias da rede capitalista mundial. Assim, ele se torna moderno, logo destituído da lógica que faz dos brasileiros um povo diferente no mundo. Não se trata de exaltar fora de hora o nacionalismo, mas, se trata de na lógica do mercado, olhar a balança comercial e seus efeitos para a nação. À medida que o país exporta determinados produtos obriga-se, a importar outros (OLIVEIRA, 2003, p. 122).

Partindo desse princípio, o complexo do agronegócio, através de suas engrenagens, direciona as ações dentro do campo político e econômico buscando constituir as bases do seu modelo exploratório para garantir a solidificação do padrão de acumulação que lhe é peculiar. Então, articulam todos os setores das diferentes esferas, pública e privada, reorientando-os e subordinando-os conforme seu interesse de barganha.

O complexo empresarial do agronegócio burguês, em decorrência da sua importância estrutural para os interesses do comércio exterior brasileiro e a conseqüente geração de superávits, determina um modelo hegemônico político e ideológico que tem incidência direta nas políticas públicas, nos meios de comunicação de massa, em outros setores da economia, na ideologia que constitui o senso comum da massa da população, no balanço comercial do país, etc. Decorre daí a motivação, política econômica e ideológica dos governos, em especial o governo federal, em acatar essas determinações econômicas tendo em vista que elas também são induzidas pelos organismos multilaterais como o FMI, a OMC, o Banco Mundial e a FAO, todos eles orgânicos aos interesses dos capitais oligopolistas multinacionais, em especial do capital financeiro que sustenta e usufrui internacionalmente desses agronegócios entre outros. (CARVALHO, 2005, p. 1999).

Essa proposta de desenvolvimento apresenta toda uma estrutura de garantia de resultados que sustenta a permanência desse modelo. O aporte de tecnologia, a produção genética de sementes, o uso de produtos químicos na agropecuária são exemplos da sua expansão e domínio sobre o setor produtivo brasileiro. Nesse contexto, os camponeses acabam subordinando-se e integrando-se ao agronegócio como forma de retorno rápido de resultados, inclusive apoiados por parte dos intelectuais que enxergam esse padrão como melhor opção econômica, dando assim as bases para a disseminação do agronegócio como garantidor da produtividade. Nessa perspectiva, entende-se que essa proposta controla as diversas dimensões da sociedade, seja no âmbito econômico, político e ideológico, tendo com isso encadeadas todas as possibilidades de extração do lucro e da renda da terra.

A espacialização em todos os níveis escalares do agronegócio se traduz como meio de territorialização e centralização do capital no campo, conforme Campos e Campos (2007). Por isso, a forte influência que esses grupos exercem sobre os organismos de regulação do

comércio internacional. Desse modo, tem possibilitado a concentração e a centralização de capitais para o controle da produção agrícola em nível mundial.

As grandes multinacionais que controlam o agronegócio, conforme Conceição (2007), são avalistas no sistema financeiro, de empréstimos aos agricultores brasileiros do agronegócio. Assim, o lucro real não fica no Brasil; absorvem o lucro sem participar diretamente dele. Para essa autora, o neoliberalismo mascara as formas de exploração nos países periféricos; utilizam novas denominações que representam possibilidades de desenvolvimento, contudo, esta é uma velha prática do capitalismo no processo de extração do lucro.

Os meios de comunicação tratam o agronegócio como resposta modernizante responsável pelas divisas internacionais, com participação significativa do PIB – Produto Interno Bruto, garantindo o crescimento da economia, da produção de alimentos e o fim da pobreza no campo (CONCEIÇÃO, 2007, p. 01). Nesse postulado, se assenta a imagem de uma agricultura capitalista moderna. Para Fernandes (2007, p. 89),

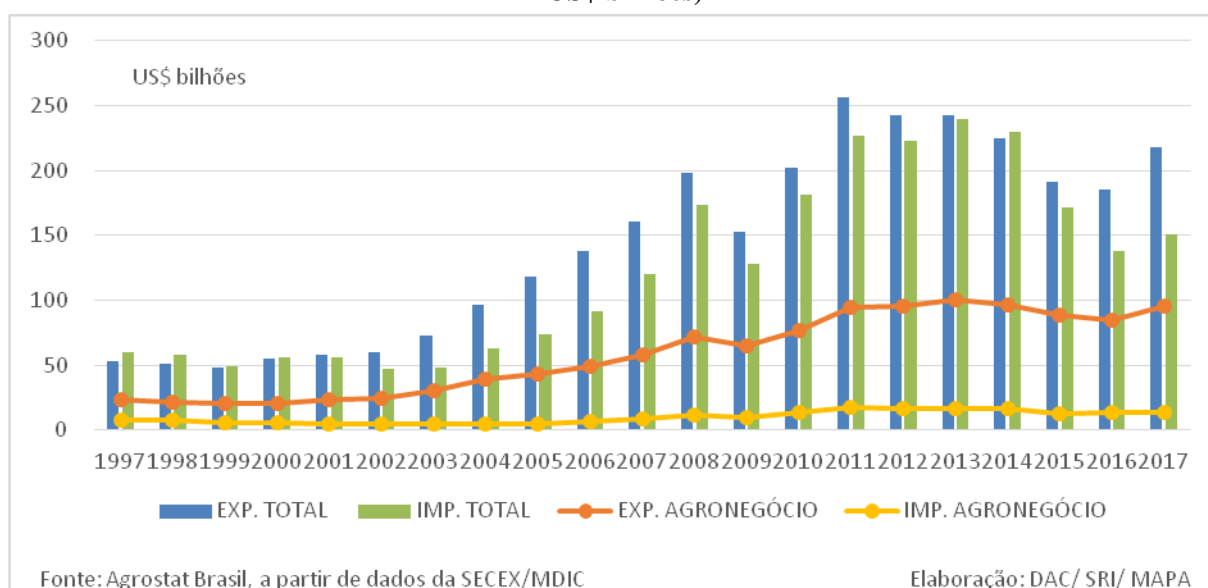
Agronegócio é, portanto, o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico desse conjunto de sistemas que contém, inclusive a agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema plantation, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases esse modelo passou por modificações, ampliações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem.

A inserção do agronegócio ocorreu como possibilidade de desenvolvimento, justificado no discurso de que os problemas do campo estavam superados e que as discussões agora deveriam partir da perspectiva do aumento da produtividade (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2008). A análise dos dados, em termos de eficácia, sobre o agronegócio, o coloca como o grande responsável pela eficiência econômica das relações comerciais implementadas no campo brasileiro: responsável pela geração de empregos, pela força produtiva e principalmente pelos aumentos dos superávits do país. Esse conjunto de situações oportunizaram ao agronegócio a alcunha de “herói”, pois, deu uso produtivo às terras que até então, eram ferozmente marcadas, pela elevada concentração fundiária. Assim, o agronegócio é caracterizado pela utilização econômica da terra cujos resultados são positivos, entretanto, essa “benfeitoria” do discurso esconde a pobreza, a miséria, a violência e a destruição da natureza tão exposta pela expansão da agricultura do capital. O que se põe em evidência é que o processo de expropriação no campo brasileiro que outrora era realizado pela ausência de

produção, nestes tempos recentes, se dá partir da produtividade da terra, numa conjunção com o latifúndio. (FABRINI, 2008).

O gráfico 01 mostra como ocorreu a movimentação do agronegócio no que se refere a importação e exportação entre os anos de 1997 e 2017. É possível perceber que o crescimento que é fortemente alardeado pela mídia e pelos setores que o corporificam, desde o início do século XXI, apresentam resultados positivos quanto à exportação. A partir de 2008, os valores de exportação ultrapassaram o “teto” de cinquenta bilhões de dólares, permanecendo em uma crescente até o ano de 2017, quando atingiu 100 bilhões, dessa forma, sustentam a “máxima” de “ pilar da economia brasileira”. É sob essa “bandeira” da produtividade e da garantia de rentabilidade que justificam a defesa da expansão desse modelo. E, com o domínio dos números e das cifras escondem a degradação social e da natureza que promovem em todo o país.

Gráfico 01: Evolução anual da balança comercial brasileira e do agronegócio - 1997 a 2017 - (em US\$ bilhões)



Fonte: MAPA, 2017

A observação sobre as projeções do agronegócio para a próxima década põe em evidência o crescimento de seus diferentes setores, para exportação. Em se tratando de grãos, segundo o Ministério da Agricultura, Pecuária e do Abastecimento – MAPA (2018), entre 2017/2018, a área plantada correspondeu a 61,5 milhões de hectares de terras com uma produção de 232,6 milhões de toneladas. A projeção para 207/2028 é, em relação a área plantada, 70.699 milhões de hectares e a produção 301.883 milhões de toneladas. Observando a tabela 02 percebe-se que as projeções, no que se refere a soja e ao milho no tocante a

hectares de terra, é de crescimento, enquanto que o prognóstico para os cultivos de feijão e arroz é de considerável redução. Essa projeção evidencia um forte contraste entre as necessidades da população e as necessidades de lucro.

Tabela 02: Brasil – Área Plantada com Cinco Principais Grãos

	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25	2025/26	2026/27	2027/28
Arroz	1.959	1.820	1.694	1.611	1.517	1.409	1.306	1.209	1.108	1.006	905
Feijão	3.244	2.975	2.870	2.766	2.662	2.558	2.454	2.350	2.246	2.142	2.038
Milho	16.645	16.749	16.853	16.957	17.061	17.164	17.268	17.372	17.476	17.580	17.684
Soja	35.100	36.174	37.193	38.191	39.180	40.166	41.150	42.134	43.117	44.101	45.084
Trigo	1.996	2.019	2.042	2.065	2.088	2.111	2.134	2.156	2.179	2.202	2.225
Total	58.944	59.737	60.652	61.590	62.508	63.408	64.312	65.221	66.127	67.030	67.936

Fonte: MAPA, 2018, p. 15.

A classe dominante criou uma estrutura que estabeleceu uma macro dimensão para o entendimento do agronegócio como garantia de desenvolvimento e modernidade, como uma representação de saída do país das condições de pobreza e ascensão a um novo patamar, concedendo a ideia do agro como condição de superação das adversidades internas. (BARROS, 2018).

Assiste-se à hegemonia do agronegócio no Brasil, a qual se expressa, sobretudo, supondo-se a impossibilidade da existência de alternativas históricas além do projeto do agronegócio como se ele fosse eterno e respondesse a todos os problemas do campo. Ideologicamente, é emblemático desse processo considerar a população do campo como AGROGENTE, AGRO BRASIL, AGRO É POP, AGRO É TECH, AGRO É VIDA. (BARROS, 2018, p. 190).

Fernandes (2007) ressalta que a ação do capital está implícita toda uma ideologia de tentativa de mudança da imagem latifundista da agricultura no Brasil. O discurso do agronegócio objetiva conduzir o pensamento da superação do velho, do atraso. Corroborando com essa perspectiva, Souza e Conceição (2008), evidenciam que há toda uma construção de uma imagem modernizante para ocultar o caráter concentrador e expropriatório da questão agrária e ressaltar somente o aspecto da produtividade e da tecnologia implantadas no campo. Como nova perspectiva para solucionar uma área rural considerada “arcaica”, “tradicional”, o agronegócio se estabelece no cenário mundial e brasileiro.

O avanço do capital, via agronegócio, pelo território brasileiro, evidencia que nesse processo de expansão, há toda uma estrutura beneficiando a lógica de mercado, seja pelo investimento público, seja pelo investimento privado, pelo acesso a terra e também pela possibilidade de domínio das águas, ou seja, todo um arcabouço de condições que favorecem

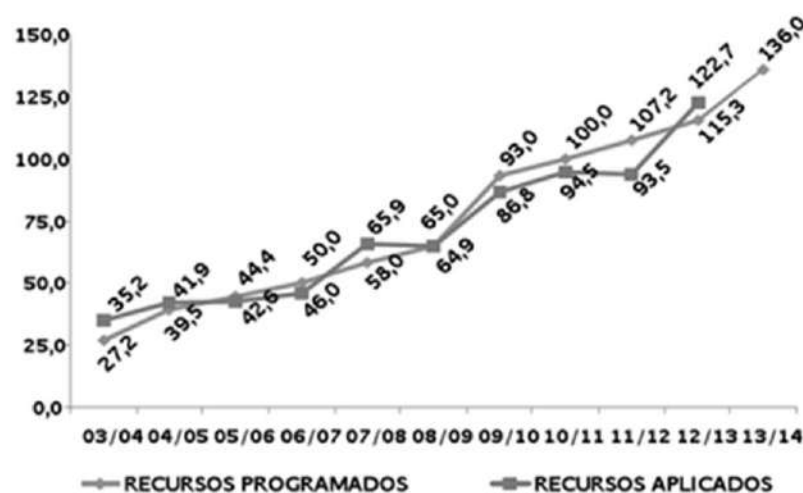
o espraioamento capitalista. Nesse sentido, compreende-se que cumprindo esse itinerário, o sistema de mercadorias dilata sua atuação em diferentes espaços onde é possível garantir a acumulação.

Para Scantimburgo (2016), com a ascensão do agronegócio, o Brasil retoma, na divisão do trabalho, a centralização na exportação de produtos primários. Isso pode ser evidenciado com a força das commodities agrícolas na pauta de exportações, o que retoma a discussão da reprimarização devido a perda da força de bens com maior valor agregado, ou seja, oriundos da indústria.

O crescimento do comércio de commodities no mercado financeiro, resultado da crise ao final da primeira década desse século, alavancou as exportações consideravelmente, os impactos na economia foram sentidos com a constatação dos superávits que segundo Scantimburgo (2016, p. 36), saiu de 28,4% em 2008 e alcançou 47,1% em 2011.

Somente o complexo soja foi responsável por uma elevação de 15 bilhões de dólares nas receitas de exportação, ficando atrás somente do minério de ferro. Outros produtos vinculados ao agronegócio também tiveram resultados expressivos nesse período. As exportações de carnes somaram US\$12,5 bilhões em 2011, 77,7% superior ao valor registrado em 2006. As exportações de açúcar de cana, em bruto, somaram US\$11,5 bilhões em 2011, 193,4% maiores que as registradas em 2006. As exportações de café totalizaram US\$7,6 bilhões em 2011, representando aumento de 162,7% em relação ao valor de 2006. (SCANTIMBURGO, 2016, p.36).

De acordo com o referente autor, o governo brasileiro tem sido determinante para o alcance desses resultados pelo agronegócio. Em sua política para a agricultura, a concessão de créditos exorbitantes tem sido essencial para o avanço do setor no país. Os superinvestimentos foram elevadíssimos aumentando o número de contratos para os grandes empreendedores da agricultura brasileira. Como pode ser verificado no gráfico 02, entre os anos de 2003 e 2014, o crescimento do financiamento rural foi considerável, ano a ano, de 2003 a 2008, percebe-se que os valores programados sempre foram menores que os recursos aplicados. A partir de 2009 há uma inversão nessa configuração que perdura até o ano de 2011, voltando a crescer em 2012.

Gráfico 02: Evolução do Financiamento Rural (em bilhões R\$)

Fonte: Scantimburgo, 2016, p. 37

Scantimburgo (2016), ao comparar o investimento na grande produção agrícola e na pequena produção camponesa, entre os anos 2015/2016, com base no Plano Safra, observou que a disparidade de investimentos entre as duas modalidades de trabalho no campo é exorbitante. Conforme o autor, amparado em dados do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, a pequena agricultura totalizou um montante de crédito contabilizado no valor de R\$ 28 bilhões, enquanto os setores do agronegócio um montante de 180 bilhões. O autor destaca que mesmo, em 2015, com elevados cortes orçamentários em inúmeros setores, inclusive saúde e educação, o atendimento ao agronegócio manteve-se normalizado e com acréscimo de investimentos em torno de 20%.

O Estado brasileiro se configura como um forte e exímio patrocinador do agronegócio em sua expansão e acumulação. Além de toda possibilidade de crédito, via governo, o agronegócio obtém o “status” de intocável e, com toda essa representatividade, a expansão territorial, sobre todos os tipos de recursos, torna-se inevitável.

Todos os espaços brasileiros com disponibilidade de recursos e passíveis de serem explorados entram no circuito do capital. A expansão do agronegócio com a soja, a pecuária, o milho e todos os outros cultivos de interesse para o mercado tem ocorrido no país. Com a sedimentação do agronegócio no Centro-Sul, as demais regiões tornaram-se alvos da cobiça do capital. Amazônia e Nordeste passaram a ser incluídas pelas potencialidades de terras e água. O Estado para viabilizar o projeto do capital desregulamenta a legislação, desburocratiza os impedimentos legais, investe na tecnologia necessária para o atendimento da inserção do agronegócio diante dos condicionantes climáticos, expropria as terras,

empobrece os trabalhadores e explora o trabalho no processo de reordenamento do território aos seus interesses.

Antônio Thomaz Júnior, ao analisar a expansão do agronegócio enfatiza que essa expressão do capital é mais sólida, devido a sua complexa composição, nas áreas onde houve a territorialização da cana-de-açúcar, por ele denominada de Polígono do Agrohídronegócio. Conforme seus estudos, analisa que nessa área há uma complexificação do agronegócio sucroalcooleiro, porém, envolve também outras ramificações como a soja, o eucalipto e o milho. Territorialmente abrange o oeste de São Paulo, o leste do Mato Grosso do Sul, o Noroeste do Paraná, Triângulo Mineiro e Sul-sudoeste de Goiás. (THOMAZ JÚNIOR, 2010, p. 96).

O resultado da reorganização espacial, incluindo o próprio fortalecimento das áreas tradicionais e a demarcação das áreas novas, é indicativo das disputas territoriais entre os diferentes segmentos da burguesia, especializados nos principais ramos do agronegócio, principalmente soja, milho, algodão, laranja, eucalipto, cana-de-açúcar e pecuária de corte. Essa dinâmica espacial, que atinge 23 milhões de ha ocupados com soja, 16 milhões de ha com milho, 9,2 milhões de ha com cana-de-açúcar, reserva apenas e 3,0 milhões de ha para o arroz e 4,2 milhões de ha para o feijão. (THOMAZ JÚNIOR, 2010, p. 96).

Como é possível observar, as informações trazidas pelo autor evidenciam um crescimento da produção do agronegócio em seus diferentes cultivos, o que reforça a afirmativa de disputa desses diferentes setores por terra no processo de expansão. A disputa hegemônica das classes dominantes pelo controle do território reorganiza, internamente, os espaços da produção e reafirmam seu poder e dominação sobre a exploração na agricultura brasileira. Nesse contexto, a disputa pela riqueza, pela natureza e pela exploração da força de trabalho vão sendo concretizadas em todas as áreas que sejam possíveis realizar a exploração das *commodities* agrícolas, assim, da cana a frutas tropicais, todos os espaços são subordinados aos interesses do munda da mercadoria.

Os monocultivos de cana para a produção de agrocombustíveis representam um alargamento das bases de acumulação de capitais e de controle sobre novos territórios, ao mesmo tempo em que engendram novas formas de dependência, tais como subordinação de pequenos agricultores, expropriação de populações camponesas, mercantilização da natureza, oferta à mobilidade do capital, deslocalização dos investimentos e pressuposição da fragilidade dos mecanismos de controle do Estado-nação. Na vigência dessas novas formas de dependência se mantém a reprodução ampliada do capital. (ASSIS, 2014, p. 39).

Para esse autor, a busca incessante pela posse de terras pelo agronegócio tem potencializado a especulação fundiária em todos os espaços e provoca, em áreas onde o valor

da terra é mais elevado, como no Centro-Sul do país, uma intensificação das disputas, pois, devido à localização estratégica e a toda logística ali estabelecida passa a ser cobiçada pelos grupos financeiros. Em espaços com essa conotação, os preços das terras são elevados e excluem os camponeses, que são expulsos para áreas marginais e no jogo de disputas pelo poder do território “empurra” para outras áreas, as de expansão de fronteiras, as monoculturas que não apresentam o mesmo ou maior capacidade de domínio financeiro para ali se estabelecerem, em meio a bruta concorrência e busca pela acumulação.

A expansão da cana-de-açúcar em São Paulo consolida a territorialização do capital fazendo do Estado um fortíssimo produtor para o agronegócio e com vistas a expansão por áreas até então não inseridas no circuito. Fundamentado nos estudos de Thomaz Júnior (2010) como exemplo, observa-se que a tradicional região do Pontal do Paranapanema expressa o crescimento de área plantada, o que significou crescimento sobre áreas de pastagens e de cultivos permanentes e também sobre terras com pendências jurídicas. Entretanto, as terras paulistas carecem de disponibilidade de expansão, o que reflete o encarecimento para o plantio e na lógica do mercado, novas áreas são pleiteadas fora do estado.

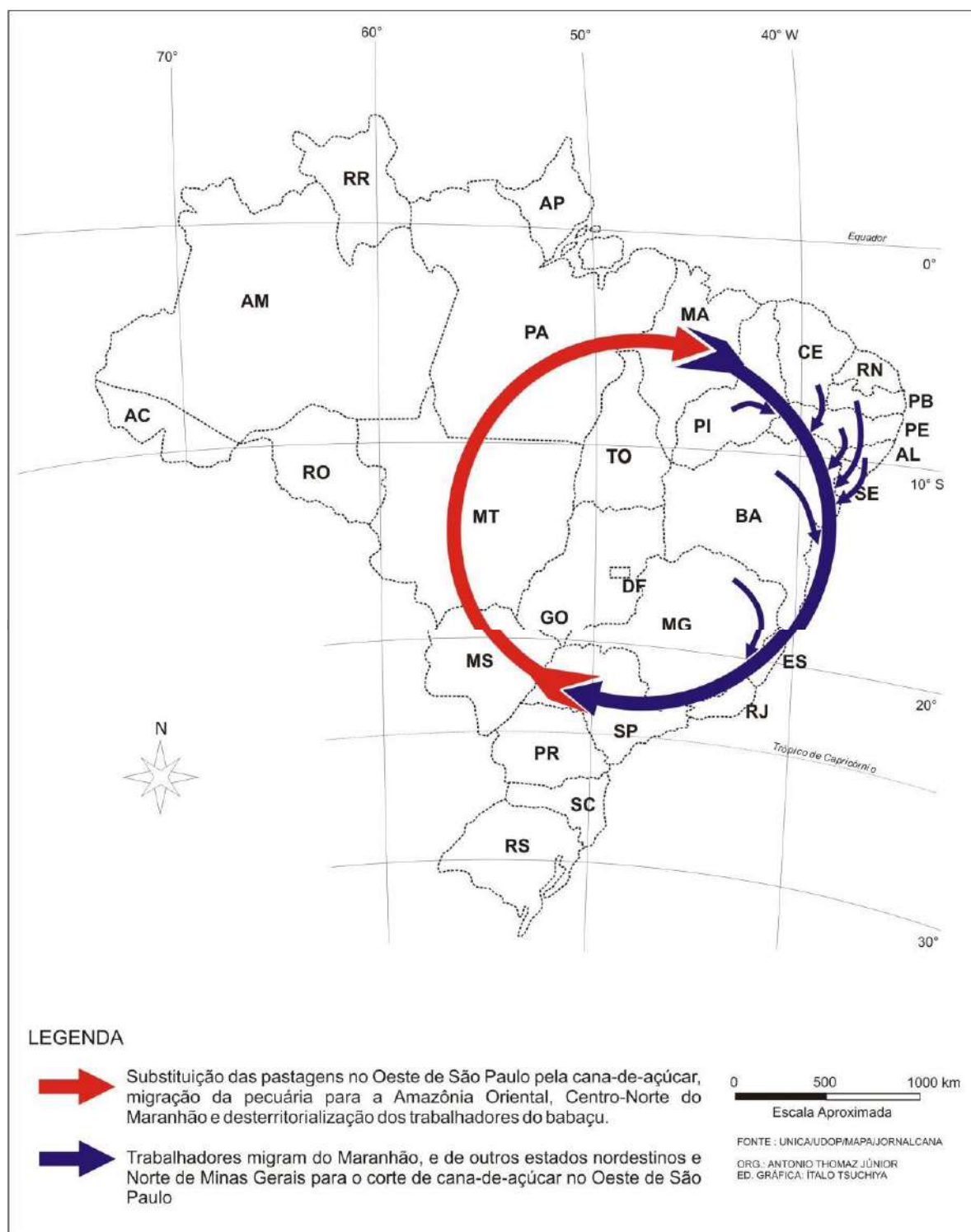
O agronegócio em sua expansão vem promovendo uma reorganização espacial no que se refere a localização e concentração de atividades econômicas que são determinadas pelas necessidades do capital em seu processo de dominação. Isso significa que para atender às demandas do setor sucroalcooleiro novas e antigas áreas de produção de cana estão sendo incorporadas ao novo/velho avanço capitalista sobre as terras para aumentar a acumulação. Nesse contexto, passaram a (re) entrar no circuito, até então altamente concentrado em São Paulo, o Sudeste (Minas Gerais e Espírito Santo), o Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul) e o Sul (Paraná). Essa análise foi realizada pelo autor ao final da primeira década deste século, podendo atualmente ser comprovada com a espacialização da cana e sua consequente territorialização. (THOMAZ JÚNIOR, 2010).

Os resultados desse movimento são constatados no espaço geográfico, pois, ao mesmo tempo em que o capital sucroalcooleiro desloca-se para novos espaços, se faz necessário que haja um reordenamento das atividades ali existentes, deixando de existir diante da impossibilidade de concorrência, ou (re) alocando-se para outros espaços, como é o caso estudado por Thomaz Júnior (2010). Em sua análise, ao avançar sobre o espaço para sua dominação territorial, a cana-de-açúcar, empurra para outras frentes a pecuária que passa a se alastrar, principalmente para Amazônia, mas também ocupa áreas do Nordeste.

Uma das frentes objeto da expansão da pecuária de corte direciona-se para a região Norte do país, sendo que a Amazônia saltou de 35 milhões para aproximadamente 80 milhões de cabeças, conforme o Censo Agropecuário/IBGE de 2006. Isso reflete os elevados patamares de desmatamento, atualizados praticamente em tempo real, por meio do monitoramento por satélite que o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) realiza. (THOMAZ JÚNIOR, 2010, p. 110).

Outra relevante análise trazida pelo autor é a mobilidade do trabalho dos cortadores de cana-de-açúcar oriundos do Maranhão que se deslocam para o Sudeste, conforme mapa 01. O perverso avanço do capital territorializando-se sobre o espaço ao promover a retirada da pecuária, expulsando-a para Amazônia acaba sendo grande responsável pela destruição da economia local o que obriga esses trabalhadores a saírem de suas terras para tentar garantir sua reprodução a milhares de quilômetros de suas casas, sem compreender que a origem da sua “desgraça” está exatamente no que ele pode julgar como sua redenção.

Mapa 01: Redivisão Territorial do Trabalho no Campo



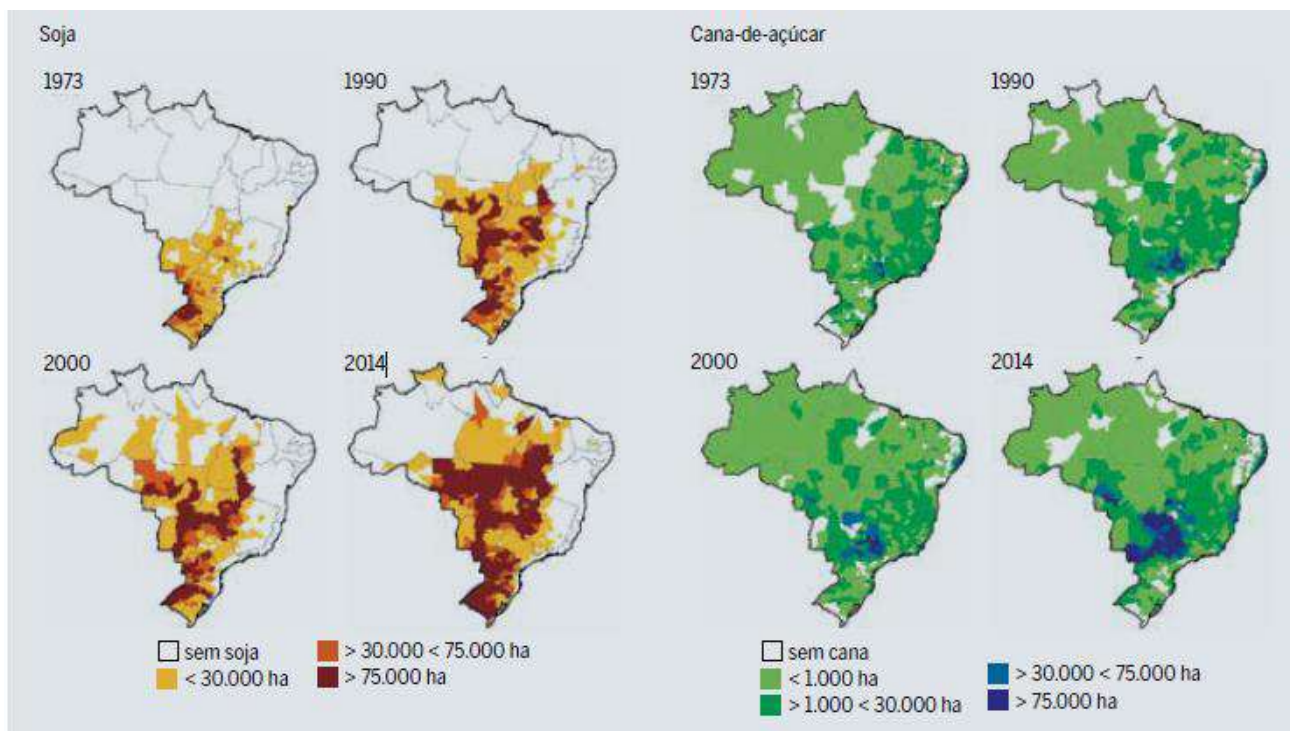
Fonte: THOMAZ JÚNIOR, 2010, p. 111

As investidas do setor sucroalcooleiro não se restringem somente, em sua expansão em deslocar a agropecuária para ocupação de novas terras, mas na medida em que se

concentra em terras do Centro-Sul e, diante da foça de seus representantes, as disputas com o conglomerado da soja também é evidenciada. De acordo Assis (2014), “nesse circuito”, a soja não foi favorecida e expande-se vertiginosamente para Amazônia, onde as possibilidades de espacialização, pelas fragilidades legais e ambientais, são palpáveis e ocorrem desde o início do século XXI.

A partir da análise da figura 01, é possível verificar o processo de desconcentração da soja para outras áreas do país. Até a década de 1970, a produção desse cultivo estava concentrada no Centro-Sul, na década de 1990 verifica-se a sua expansão para o Nordeste e a Amazônia e no século XXI, a tomada das terras de forma mais intensa nas três regiões, entretanto com forte incidência nas chamadas novas áreas de fronteira agrícola. Conforme as projeções do MAPA, o aumento da produtividade para o ano de 2027/28 é de 155.892 milhões de toneladas, atualmente é de 116.996 milhões de toneladas.

Figura 01: AVANÇANDO FRONTEIRAS: Expansão da produção de soja e de cana-de-açúcar no Brasil, 1973-2014



Fonte: Atlas do Agronegócio, 2018, p. 15.

Desse modo, o agronegócio ao se territorializar ou monopolizar a terra, abre novas frentes de desmatamento, destruição e apropriação de todos os recursos naturais, incidindo

sobre a exclusão, expropriação e expulsão dos povos tradicionais camponeses dessas áreas. Com o avanço da monocultura promove o reordenamento do espaço e do território.

Em seu processo de avanço, subordina a estrutura camponesa ao se expandir fazendo pressão sobre os produtores e as áreas de pequena produção. Na prática, ocorre a redução da plantação de cultivos alimentares e nessas terras passam a ser plantados commodities. A força do capital no campo promove o deslocamento de todos os sujeitos que não tenham condições de adequarem-se às suas determinações. No Centro-Sul do Brasil, a força do agronegócio reordena o território de formas diferenciadas a depender da condição que esteja posta. Nesse sentido, não somente os pequenos produtores, mas os médios e aqueles grandes que não têm força financeira para competir com o agronegócio. No caso desses últimos, existe a possibilidade de deslocamento para áreas de expansão de fronteiras agrícolas e para todos os outros, a perda da terra ou o arrendamento. (ASSIS, 2014).

Nesse último caso, verifica-se o deslocamento para a cidade, para a vida no cotidiano urbano e, dessa forma, constata-se a perda da produção de alimentos para o mercado local, a perda da geração de empregos e uma nova dimensão se estabelece, pois, de produtor, o camponês passa a ser necessitado do alimento que produzia, tendo que adquiri-lo pela compra. O crescimento do agronegócio impacta diretamente a demanda de alimentos para o consumo da população.

Conforme Assis (2014), os grandes proprietários que se deslocam para as áreas de expansão de fronteiras agrícolas como na Amazônia, aproveitam-se das terras com menor valor, da ilegalidade e das ações fraudulentas para apoderarem-se dessas terras. Nesse contexto, retiram os pequenos produtores de suas terras de forma violenta no processo de territorialização do capital através da soja e, como dito anteriormente, da pecuária.

[...] a intensificação dos conflitos por terra nos últimos anos na região Amazônica, em consonância com as estatísticas oficiais de aumento do efetivo bovino e do plantio de soja, possibilitam conjecturar que a expansão da monocultura de cana para atender a produção de agrocombustíveis ao deslocar atividades em direção à fronteira agrícola tem colocado em curso processos de acumulação primitiva e de espoliação de populações camponesas. (ASSIS, 2014, p. 396).

Thomaz Júnior (2010), em sua análise sobre a consolidação do setor sucroalcooleiro no Centro-Sul, ressalta que as disputas pela posse da terra com o agronegócio da soja refletem os conflitos entre os representantes do capital que não buscam somente o domínio da terra, mas em sua dinâmica produtiva que se estende a toda a cadeia e a comercialização, querem efetivamente a apropriar-se também da água.

O crescimento do uso de água para a irrigação é palpável, principalmente nos cultivos de cana e soja, o que faz do Brasil um dos quatro maiores com potencial de irrigação do planeta. Amparado nessa constatação, os investidores do agronegócio ampliam sua área de expansão para as regiões brasileiras com forte potencial hídrico como no Norte, o Centro-Oeste e o Nordeste, através das fronteiras de expansão agrícola. (SCANTIMBURGO, 2016).

O setor agrícola é o que mais consome água no Brasil, conforme o autor, amparado em dados fornecidos pela Organização das Nações Unidas – ONU, no mundo, os continentes onde o uso da água é mais intenso na agricultura, corresponde a América Latina, Ásia e África, na Europa e América do Norte, o uso da água se dá intensamente nas atividades industriais, o que reflete o papel de cada região nessa relação geopolítica dos setores produtivos.

O que é possível observar é o crescimento do uso de água para irrigação nas áreas onde predominam a agricultura empresarial

Segundo dados do Ministério da Agricultura, sobre projeções realizadas em 2012 para o setor agrícola no período 2011/2012 a 2021/2022, existia a expectativa de que a área plantada no país pudesse saltar de 64,9 milhões de hectares para 71,9 milhões de hectares em 2022, com esse aumento concentrado em soja, 4,7 milhões de hectares, e cana de açúcar, 1,9 milhões de hectares. A projeção para produção de grãos é um aumento de 21,1%, com expansão de área de 9%, impulsionada não apenas pela exportação, mas também pelo mercado interno, configurando uma dupla pressão sobre o aumento da produção nacional. Consequentemente, caso essa expectativa para expansão de áreas plantadas se confirme, especialmente nas culturas irrigadas, ocorrerá um reflexo disso na ocupação de novos territórios e aumento no consumo de água, impactando bacias hidrográficas e populações locais como camponeses, quilombolas e indígenas. (SCANTIMBURGO, 2016, p. 42).

É nessa lógica que áreas, no passado, desvalorizadas pelo capital, entram na esfera do mercado, como é o caso do MATOPIBA²³, que segundo Scantimburgo (2016), pode ser considerada a maior fronteira de expansão agrícola brasileira devido a reunião de condicionantes naturais em seu favor, o que para o agronegócio é essencial à acumulação. Destaca-se nesse caso, a localização entre quatro bacias hidrográficas (Tocantins-Araguaia, São Francisco, Parnaíba e Atlântico Nordeste Ocidental), que inclui a água no modelo de extração da riqueza pelo capital.

²³ A região formada pelos estados de Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia é conhecida como MATOPIBA. Os quatro estados devem atingir uma produção de grãos de 25,4 milhões de toneladas nos próximos 10 anos numa área plantada de, 8,8 milhões de hectares em 2027/28. As áreas que vem sendo ocupadas nesses estados têm algumas características essenciais para a agricultura moderna. São planas e extensas, solos potencialmente produtivos, disponibilidade de água, e clima propício com dias longos e com elevada intensidade de sol. (MAPA, 2018, p. 78/79).

Destacam-se nesse novo território do capital, o estado de Tocantins que atrai vultuosos investimentos federais para infraestrutura de transportes e para otimizar projetos de irrigação e o Vale do São Francisco em que ocorre a plantação de frutas com uso intenso de irrigação, no semiárido nordestino, inclusive com espécies que não são adequadas ao clima, o que exige a utilização dos recursos hídricos acima do considerado normal.

Seguindo a lógica da agricultura empresarial no Brasil, a fruticultura foi impulsionada devido aos investimentos do Estado na modernização das práticas de irrigação e disponibilização de crédito, principalmente com empréstimos disponibilizados pelo Banco do Nordeste que até 2013 mantinha uma linha de crédito específica para esse tipo de financiamento [...] Segundo dados do Portal Brasil da Presidência da República, somente no ano de 2010 o Banco do Nordeste investiu 240 milhões de reais na fruticultura da região, principalmente nos estados da Bahia, Pernambuco e Ceará [...]. (SCANTIMBURGO, 2016, p. 44).

A água entra na disputa do capital como recurso necessário ao agronegócio e se transforma em uma mercadoria necessária para garantir lucratividade. Nesse contexto, transforma-se em Agrohídronegócio e enquadra-se no plano dos conflitos entre o capital e as populações que ficam despossuídas desse recurso, sem acesso e descartadas.

Segundo Thomaz Júnior (2010), a água e a terra se constituem elementos que não são possíveis de serem dissociados na lógica produtiva do agronegócio, pois, garantem o funcionamento de seu sistema, em todo o país e em todas as formas de produção, ou seja, os pequenos produtores também necessitam. Contudo, devido ao cerceamento imposto pelo sistema do capital, esses são relegados a exploração e submissão.

Essa nova geografia, que se expressa nas formas de utilização e exploração do território deste início do século XXI, é a principal cartada das campanhas milionárias de *marketing*, por meio das quais o capital impõe sua “leitura” de moderno e de tecnificado. É pelo mesmo caminho que setores expressivos da sociedade entendem ser essa a “bola da vez”, para o desenvolvimento social e econômico, e a demarcação do desenvolvimento tecnológico da agricultura moderna. A sustentação dessa nova dinâmica territorial do agronegócio, no Brasil, expõe: as *novas* áreas de pastagens no Norte/Nordeste; a expansão dos Canaviais e das plantas processadoras no Centro-Sul; as áreas de cultivo de oleaginosas, unidades de produção de matéria-prima (óleo), da mesma forma que há unidades de produção de biodiesel que utilizam, como matéria-prima, gorduras animais, portanto, teriam a jusante as plantas produtoras do combustível transesterificado, para a produção do próprio biodiesel; a ocupação dos últimos estoques remanescentes de Cerrado na Amazônia (Tocantins, Rondônia, Amapá, Roraima, Amazonas) e no nordeste (Piauí e Maranhão), bem como a consolidação das áreas de cultivo de soja, milho e algodão; a invasão das florestas de eucaliptos (desertos verdes), principalmente no Norte do Espírito Santo, Sul da Bahia, Norte de Minas Gerais, e alguns sinais mais recentes para São Paulo, Goiás e Paraná. (THOMAS JÚNIOR, 2010, p. 112).

No movimento de sua reprodução, o capital, na busca do sobretrabalho e do mais valor, no espectro de sua crise cada vez mais latente, (re) cria as estruturas para extrair o valor de troca onde há possibilidades de extração, mesmo que inicialmente existam condições aparentemente inóspitas para isso. É nesse conjunto que é possível reorganizar espaços e conceber relações que possam produzi-los, mesmo outrora sendo tais espaços considerados desnecessários e/ou improdutivos, nada escapa ao capital. A partir desse ideário é possível compreender o Sertão nordestino dentro dessa valorização do espaço pelo capital.

Em estudos sobre o Vale do São Francisco, na região Nordeste, Souza (2016), menciona como a partir do discurso da política do desenvolvimento, amparado na reestruturação produtiva, o Polo Juazeiro-(BA) /Petrópolis-(PE), foi inserido no itinerário do Agronegócio. Conforme a autora, a fruticultura irrigada, na área em questão, refletiu o processo da dita modernização da agricultura sob a alegação da redução dos problemas econômicos com a geração de empregos e dos efeitos danosos das condições climáticas da região. O que foi possível constatar, em sua análise, foi a atração de altos investimentos para o espaço rural e para o espaço urbano. Contudo, os resultados para a população, que não teve a possibilidade de “inclusão no propalado discurso do desenvolvimento”, foram a miséria e a marginalização, seja no campo ou na cidade. Compreende-se que, no processo de acumulação, a geração de pobreza é necessária para garantir o funcionamento do sistema.

A reestruturação produtiva do capital que ocorreu na cidade alterou completamente o universo do trabalho, tornando o mesmo cada vez mais difícil e retomando antigas relações com a precarização do trabalho. No campo, esse novo modelo chega de forma perversa e destrutiva de acordo com a tendência expansionista do sistema. Contudo, a fetichização da globalização atinge o espaço rural se fundamentando nos discursos do “desenvolvimento” como indispensável ao aumento da produção. E, como forma de possibilitar a acumulação capitalista, a terra passou a ser capturada pelo sistema, não exatamente a terra em si, mas sua renda. (SOUZA, 2016, p. 47).

Essas facetas são próprias do agronegócio como modelo do capital para o campo. Segundo Souza (2016), a articulação entre capital-Trabalho-Estado é determinante para entender esse movimento que sedimenta a divisão territorial do trabalho e a produção capitalista do espaço.

A produção espacial do Nordeste do Brasil, a partir dessa compreensão, configura-se como espaço produtor de capital agrícola, em condições trabalhistas sem regulação de direitos, o que favoreceu a concentração de terras e elevados rendimentos para os grandes latifundiários. “Na interconectividade escalar, o campo se inscreve na rede do circuito do processo de produção e reprodução ampliada do capital, na dimensão escalar local e

mundial”. (CONCEIÇÃO, 2013, p. 94/95). Sob essa perspectiva, todos os espaços estão incluídos na produção da geografia capitalista que ora valoriza, ora exclui no processo de aquisição do mais valor. A dimensão escalar concede a visualização de que todos os espaços estão absorvidos pelo capital, é sob esse entendimento que observamos o espaço agrário sergipano, imergido nas relações mundializadas.

O campo, em Sergipe, tem sido tomado pelo agronegócio. As unidades camponesas de produção, coexistem com as grandes produções para o mercado capitalista. Muitas delas como complementação de renda, sem a possibilidade de venda de suas produções devido a monopolização da terra e dos preços que subordina o camponês que, se não se submete, fica impossibilitado da venda de seus cultivos e socialmente marginalizado. (CONCEIÇÃO, 2013).

A modernização do campo ocorreu com a sujeição da pequena unidade de produção familiar, destacando-se o Centro-Sul do estado (Lagarto, Boquim e Salgado), com a subordinação da produção de laranja. A produção desse cultivo concentrou-se, em quase sua totalidade, nas pequenas propriedades que passaram a ser monopolizadas para o capital, produzindo de forma extensiva e sendo destinada às empresas do agronegócio produtoras de suco concentrado. (CONCEIÇÃO, 2011, p. 7).

De acordo com Conceição (2011), o controle das áreas de produção de laranja no estado é realizado por um oligopólio que envolve empresas nacionais e estrangeiras. As áreas destinadas a citricultura têm sido ampliadas, porém, denota-se baixa produtividade devido à ausência de tecnologia e a existência de pragas. Os acordos para melhoria das condições do plantio de laranja perpassam diretamente pela associação entre o Governo do Estado e multinacionais do setor, como a Monsanto, que apresentou como solução o uso de sementes geneticamente modificadas, não levando em consideração o risco para a vida humana. Não há autonomia camponesa no processo de comercialização da produção de laranjas, o atravessador é a figura que domina as relações e impede qualquer outra movimentação para outra ação de forma mais independente e rentável para o camponês.

O Alto Sertão sergipano e o Agreste Central têm vivenciado a expansão da produção de milho numa formatação própria para o mercado capitalista sob o modelo do agronegócio. Apesar da presença considerável de assentamentos, o crescimento do cultivo do milho nos moldes da estrutura capitalista, levanta questionamentos sobre a permanência de uma produção de alimentos nessas áreas.

Nas áreas mais próximas do litoral sergipano, a exploração canavieira sobre os trabalhadores é exaustiva, levando em processo acelerado à redução do tempo de vida útil

desses sujeitos em nome de cada vez maior extração da mais valia pelo aumento das horas de trabalho. Os baixíssimos salários obrigam ao aumento do tempo de trabalho e, nesse processo, ocorre a degradação da vida humana, com trabalho temporário e sem regulação de direitos trabalhistas, o que relega o sujeito à miserabilidade.

Segundo Conceição (2013), a desestruturação do campo e a precarização da força de trabalho podem ser observadas mais precisamente com o crescimento industrial em Sergipe que vem absorvendo os camponeses desprovidos das garantias de manutenção de suas vidas na unidade de produção, sendo obrigados a sujeitarem-se ao assalariamento para manterem a continuidade de sua reprodução. Essa assertiva pode ser corroborada ao se observar o avanço da indústria calçadista que, na primeira década deste século, provocou uma forte mobilidade do trabalho campo/cidade.

A lógica da acumulação capitalista territorializou o Brasil para auferir lucratividade intensa, é o que se pode observar com o crescimento do agronegócio e seu alastramento por praticamente todos os espaços possíveis, nesse momento, de serem incluídos na esfera da estrutura sociometabólica do sistema de mercadorias. Terras, matérias-primas, força de trabalho, enfim, todas as riquezas à disposição são inseridas na extração do mais-valor. Ainda podem ser dimensionados os investimentos públicos patrocinados pelos bancos que garantem com grandes remessas a tecnificação, renegociamento de dívidas, ampliação de prazos e outras “infinidades” de benfeitorias que em nome do “progresso” e do “desenvolvimento” usurpam a população brasileira, relegando-lhe a miséria. Nessa direção, os contrastes sociais e espaciais são evidenciados na paisagem, mas essencialmente na condição humana que passa a ser descartável nesse processo.

Ao subverter a “ordem” da normalidade que deveria ser o uso da riqueza e da natureza para produzir condição de vida para a população, o agronegócio ao se expandir para o beneficiamento de commodities retira as terras e as possibilidades de produção de alimentos dos agricultores camponeses e nesse processo, os resultados são entre outros o encarecimento dos preços dos alimentos, pois, na lógica do valor de troca passam a ser completamente regidos pelo mercado. Assim, verifica-se menor quantidade de terras para produção e aumento dos preços, que fomenta ainda mais a pobreza, principalmente nas áreas onde as estruturas de miséria já são tradicionalmente visíveis. Isso nos compele a compreender que aonde há a territorialização do capital, há também a territorialização da pobreza em larga escala que se espacializa em diferentes espaços e o constante reordenamento e expropriação do trabalho.

A transformação do espaço rural em espaço mercadoria, desde a modernização conservadora ocorrida na década de 1970, amparada na reestruturação produtiva, vem promovendo profundas alterações nas relações de trabalho no campo brasileiro. Essas mudanças estão diretamente ligadas a não permanência na terra como condição de vida. A partir da década de 1990, quando as mutações se tornaram contundentes e espacialmente visíveis devido a amplificação dos conflitos e a espacialização do agronegócio, “as feições” do trabalho foram potencializadas quanto a sua exploração e precarização.

A lógica da mercadoria e da extração ampliada se transformou na tônica necessária à reprodução social, nesse sentido, são negadas as necessidades humanas e, contrariado o valor de uso, em nome de uma produção unicamente para o consumo numa esfera de amplificação da produção da riqueza. (CONCEIÇÃO, 2013).

Antes de constituir saída para a pequena propriedade camponesa, o agronegócio tem provocado a expropriação do camponês da terra tornando-o móvel, enquanto força de trabalho que será absorvida no próprio agronegócio local, ou na procura de trabalho no setor industrial, sujeitos a condição de trabalho precarizado ou escravo. Expulsos da terra se tornam errantes para ampliação e consolidação do controle sociometabólico do capital. (CONCEIÇÃO, 2013, p. 85).

Não há mais garantias de trabalho e de permanência na terra, mesmo compreendendo a contraditória relação capital/trabalho e sabendo-se que no campo, o capital se utiliza de relações não capitalistas de produção, toda a estrutura para o campo está montada sobre o entendimento da necessidade da exploração do sobretrabalho e do valor de troca. Desse modo, o sujeito camponês, pode não sobreviver somente da produção da unidade familiar. Diante da necessidade de reprodução de sua vida, passou a realocar-se também em outras funções precarizadas, com trabalho temporário, com rearranjos, com garantias de renda não-agrícola, com trabalho de diarista, entre outros, seja no campo ou na cidade transformando-se em um ser móvel, permanente ou parcial, para o capital.

Souza (2016) enfatiza que nesse processo, a mobilidade do trabalho se torna evidente, pois, há um “desencontro” entre a reprodução do capital e a reprodução da força de trabalho que não estão no mesmo “compasso” e espaço. O trabalhador já não consegue garantir a produção de sua existência diante da impossibilidade de, em seu espaço de vida, não ter os meios para satisfazer as suas condições básicas necessárias, retirados dele pelo capital. Esse espaço apropriado pelo capital é reorganizado para atender as demandas do sistema de mercadorias, ou seja, o espaço passa a ser para a troca e, não mais, para a vida em sua

essência. Nessa dimensão, dá-se a mobilidade, o espaço é para o capital e o trabalho torna-se seu cativo.

Harvey (2004) deixa claro que o espaço geográfico está em constante movimento devido às superposições advindas da própria ação do capital que em vários momentos cria o dinamismo ou não existente no espaço.

[...] a paisagem geográfica da atividade capitalista está eivada de contradições e tensões e que ela é perpetuamente instável diante de todos os tipos de pressões técnicas e econômicas que sobre ela incidem. As tensões entre competição e monopólio, concentração e dispersão, centralização e descentralização, fixidez e movimento, dinamismo e inércia, entre diferentes escalas de atividade – todas essas tensões advêm dos processos moleculares de acumulação interminável do capital no espaço e no tempo. E essas tensões se vêem apreendidas pela lógica expansionista geral de um sistema capitalista em que a acumulação interminável do capital e sua busca eterna de lucros constituem a dominante. O efeito agregado é [...] o capital busca perpetuamente criar uma paisagem geográfica para facilitar suas atividades num dado ponto do tempo simplesmente para ter de destruí-la e construir uma paisagem totalmente diferente num ponto ulterior do tempo a fim de adaptar sua sede perpétua de acumulação interminável do capital. (HARVEY, 2004, p.87/88).

A ação do capital no espaço geográfico produz uma paisagem que responde ao processo de acumulação ditado por ele, assim há toda uma organização estruturada não somente na esfera econômica, mas que abrange a todas as áreas devido à necessidade que o sistema apresenta de solidificar suas engrenagens para daí formalizar suas fronteiras, seu território. (HARVEY, 2004).

A separação entre capital e trabalho é possível de ser observada no Brasil em todos os espaços em que houve a sua territorialização pelo agronegócio: a expropriação de camponeses e posseiros de suas propriedades na Amazônia, no Nordeste e em algumas áreas do Centro-Sul; a mobilidade dos trabalhadores nordestinos para as lavouras de cana-de-açúcar no Sudeste; a precarização do trabalho camponês que não consegue sobreviver unicamente da produção agrícola de sua unidade familiar e é obrigado a deslocar-se para os centros urbanos, ou seja, a reprodução da força de trabalho é separada da reprodução do capital e subvertida para atender as necessidades do capital, no tempo de produção do capital e em todas as suas dimensões, inclusive em relações de trabalho análogas à escravidão.

A super exploração do trabalho é outro condicionante proporcionalizado pelo agronegócio, devido às exaustivas jornadas, os trabalhadores são submetidos às condições sub-humanas de vida. As condições análogas à escravidão dão a tônica na exploração canavieira no Brasil, por exemplo. Os baixíssimos pagamentos pela hora trabalhada impõem

ao cortador de cana esforço além de sua capacidade física, o que ocasiona perda de seu tempo de vida produtiva e a morte. (FABRINI, 2008; SHIMADA, 2010).

[...] é mister destacar que o agronegócio possui todo apoio do Governo, mas, embora controle a maior parte das terras agricultáveis do país (mais de 80% das terras) é o que menos emprega, o que, de acordo com dados da Comissão Pastoral da Terra (2006), atinge menos de 20% da população empregada no campo; isto sem falar nas condições de trabalho que são apresentadas aos trabalhadores, temporários, superexplorados e sem as garantias trabalhistas, conquistadas por meio de muitas lutas pela classe trabalhadora. São nos grandes projetos do agronegócio que têm sido encontradas as formas “modernas” de trabalho escravo e semi-escravo, nas grandes lavouras (SOUZA e CONCEIÇÃO, 2008, p. 106).

Além de originar formas modernas de escravidão, o agronegócio desenvolve projetos cujo objetivo é a monopolização da produção. Assim, o capital se expressa através de sua territorialização no campo; dessa forma, “o capitalista torna-se também grande proprietário, imobilizando parte de seu capital na compra da terra, onde, por meio da produção, possa garantir a apropriação da renda da terra e do lucro, ao transformar a produção em mercadorias” (SOUZA e CONCEIÇÃO, 2008, p. 107). Esse modelo imposto pelo agronegócio tem o objetivo de impedir a reprodução do camponês, mesmo sendo esses os principais responsáveis pela maior produção agrícola para o consumo da população. Para o agronegócio, os camponeses devem permanecer subjugados ao modelo hegemônico do capital.

O conceito do Novo Mundo Rural se inscreve nessa perspectiva de dominação e negação do campesinato, e, não somente do camponês, mas também uma negação da Questão Agrária, fomentando o entendimento de que o rural já está totalmente permeado pelo urbano em um processo de integração econômica que não mais concebe o modelo do camponês como necessário para o campo. O discurso do Novo Mundo Rural atende criteriosamente aos pressupostos capitalistas de exploração do espaço rural. Segundo Conceição (2013), nega-se o sujeito camponês, nega-se a existência de uma relação não capitalista de produção que é sujeitada pelo capital em seu processo de expansão no campo e, com isso, nega-se a terra como condicionante de vida, estando o campo em um “circuito” econômico de diversidade de atividades, de pluriatividades. Nessa formulação, inclui-se o entendimento de agricultura moderna, que elimina a necessidade de discussão sobre a existência de uma alteração da estrutura agrária haja vista toda a integração do capital no processo de condução desse empreendimento no campo: o modelo neoliberal comandado pelo capital financeiro. (CONCEIÇÃO, 2013).

Na aplicação dessa formulação, o camponês transforma-se em agricultor familiar por meio de políticas de crédito para inseri-lo na lógica da financeirização com acesso ao mercado. Entretanto, o que se verifica é a sua completa dependência para garantir a produtividade e os resultados são a perda de seus meios de produção, sendo expulso de sua área de trabalho e transformando-se em trabalhador precarizado. Isso significa na prática, reorganização do espaço rural: retirada da produção camponesa para o autoconsumo e introdução de atividade agrícola comercial, garantia da produção para exportação via agroindústria e reprodução da elevada concentração de terras. O que tem se constatado no campo é o forte processo de expansão do capital, através de diferentes formatações, para ampliação cada vez mais intensa do mais valor.

A reestruturação produtiva, além de modificar drasticamente as formas de apropriação das relações de produção, acaba por dar ao trabalho uma nova roupagem, que o inscreve num intenso processo de precarização, conferindo ao trabalhador uma substancial diminuição no salário, e sua pauperização. Um rastro de destruição que se configura na forma de desemprego, pobreza, mutilações com ações trabalhistas que se acumulam. (CONCEIÇÃO, 2013, p. 98).

O objetivo do sociometabolismo do capital é a lucratividade, nesse processo é essencial a exploração do trabalho em todas as dimensões possíveis. Explorar o trabalhador, expropriar o trabalho não pago e reordenar o trabalho para o atendimento de suas demandas é a sua centralidade, e, nessa atual temporalidade, devido a sua crise estrutural, o sistema eleva a sua capacidade de destruidade do trabalho em todas as dimensões escalares e em toda a extensão da vida social.

A alteração das relações sociais ocorre para atender a lógica das relações de produção e, nesse sentido, o trabalho tem relação direta com essa proposição, pois, sua “espinha dorsal” sofre uma ação “mutagênica” sendo obrigada a readequar-se para atender suas novas configurações. A lógica que se impõe é a da subversão do valor, o entendimento do que seja valor enquanto condição humana é alterado para o valor dentro das definições do sistema do capital. Desse modo, o mundo passa a ser mediado pela troca, todas estruturas são subordinadas ao valor de troca, a mercadorização. Com isso, não há espaço na sociedade para relações que não sejam construídas fora da realização do capital. A organização social que se interpõe é aquela em todas as dimensões são orientadas para garantir o crescimento do seu metabolismo. Nessa direção, o trabalho é destituído de seu valor.

A necessidade de acumulação estabelece as formas de avanço do movimento de exploração do trabalho, o campo é subordinado através das formas de monopolização e

territorialização do capital. A expansão do agronegócio contrasta com a expropriação do trabalho camponês, a demanda pela terra para a materialização das ofensivas da extração do mais valor vai comprimindo o campesinato e tomando todos os espaços, inclusive as áreas e localidades onde se possa constituir a sua permanência e a sua resistência, como as escolas do campo, por exemplo.

A escola do campo é o indício da marca do trabalhador camponês e de sua continuidade enquanto sujeito histórico que produz e se reproduz. É a marca de seu enraizamento e a concretização da presença da sua existência. Com o crescimento do agronegócio brasileiro, o campo tem apresentando vertiginosamente um elevado fechamento de escolas rurais. Frente a essa realidade refletimos sobre as reais intenções nesse processo e como se estabelece sua formação compreendendo que o acesso à educação é um direito constitucional, devendo ser universalizado, desde a Carta de 1988, essencial como forma de garantir a existência do camponês.

5.2 O fechamento de escolas frente à realidade do campo brasileiro

Diante do avanço capitalista no campo e a promoção do agronegócio em escala nacional, novas configurações vão tomando forma na estrutura social e espacial. Nesse processo, diferentes questões vão surgindo frente ao que está posto no plano da realidade que conduzem a questionamentos sobre as relações que as produzem. Assim, nas últimas décadas, frente ao contexto estabelecido no campo com as nuances do capital, tem-se observado grande fechamento de escolas. Tal condição interfere fortemente sobre a questão do ensino e incide diretamente sobre a educação. Essa condição de fechamento de unidades escolares, nos permite indagar: qual a intencionalidade desse movimento e a quem atende? Nesta perspectiva, buscamos verificar como é a ocorrência desse fenômeno no que se refere a oferta de escolas, para o campo, como instrumento de garantia da oferta de ensino e como *lócus* essencial da promoção da educação. Assim, foram utilizados para observar e verificar tal realidade os dados dos Censos Escolares disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC, publicizados pelo sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP entre os anos de 1995 e 2017 e trabalhos de pesquisa de pós-graduação de diferentes Instituições de Ensino Superior – IES. Com base nessas fontes, foi possível constatar, desde a década de 1990, mais especificamente em 1995, ano em que foi

apresentada a primeira série de dados disponíveis em meio digital, (on line) pelo INEP com dados escolares, que há um processo crescente de fechamento de escolas rurais/do campo, tendo uma elevação evidente até 2017, ano da atual sinopse estatística disponibilizada pelo INEP.

É importante ressaltar que assumimos o termo “Escolas do Campo” em todo o processo de análise aqui empreendido, por entender que esse se relaciona com a concepção de Educação do Campo a partir da lógica camponesa. Se faz necessário inferir essa proposição devido a nomenclatura “Escola Rural” que aparece nos documentos dos Censos Escolares disponibilizados pelo INEP.

Tabela 03: Número de Escolas Públicas no Brasil

Número de Escolas Públicas no Brasil 1995 - 2000		
ANO	URBANA	RURAL
1995	63.793	136.825
1996	61.031	139.923
1997	63.451	136.605
1998	64.048	124.418
1999	68.680	118.942
2000	70.481	116.371

Fonte: Guimarães, Fábio. 2017

Como é possível observar, de acordo com a tabela 3, entre os anos de 1995 e 2000 ocorreu um crescente fechamento de escolas públicas do campo no Brasil. Mesmo não sendo escolas próprias da lógica camponesas, a quantidade de unidades de ensino que deixaram de existir e/ou tiveram seu funcionamento desativado, chega a 20.454, em sua maioria escolas do campo, de acordo com Guimarães (2017).

Tabela 04: Brasil - Total de Estabelecimentos de Ensino e Matrículas – 1995-2017

ANO	Total Estabelecimentos de Ensino Existentes	Total de Estabelecimentos urbanos	Estabelecimentos Rurais	Estabelecimentos Rurais Públicos	Percentual de Estabelecimentos Rurais em Relação ao Total	Total de Matrículas nos Estabelecimentos Rurais Públicos
1995	222.355	-----	-----	-----		-----
1996	220.226	-----	-----	-----		-----
1997	225.520	63.451	137.599	136.605	64,44%	5.992.545
1998	215.120	64.184	125.259	124.478	66,12%	6.609.058
1999	217.362	68.815	119.791	118.996	63,51%	6.545.422
2000	217.412	69.155	117.164	116.433	47,56%	6.429.104
2001	218.383	71.322	113.482	112.573	61,40%	6.395.451
2002	214.188	72.503	107.432	106.531	50,15%	6.279.953
2003	211.933	73.552	103.328	102.371	48,30%	7.421.793
2004	210.094	74.537	100.357	99.529	47,37%	7.616.459
2005	207.234	75.943	96.557	95.776	46,21%	5.761.701
2006	203.973	76.999	92.172	91.437	44,82%	7.378.138
2007	198.397	78.043	88.386	87.760	44,45%,	6.997.319
2008	199.761	78.682	86.577	85.941	43,34%,	6.820.044
2009	197.468	79.324	83.036	82.459	42,06%,	6.680.375
2010	194.373	79.828	79.388	78.819	40,72%	6.375.308
2011	193.047	80.486	76.229	75.678	48,64%	6.293.885
2012	192.676	81.066	74.112	73.550	47,76%	6.078.829
2013	190.706	81.674	70.816	70.219	46,44%	5.899.899
2014	188.673	82.194	67.541	66.904	45,10%	5.769.168
2015	186.441	82.431	64.704	64.079	43,97%	5.639.898
2016	186.061	83.670	63.049	62.395	42,97%	5.581.021
2017	184.145	84.070	60.694	60.047	41,92%	5.491.695

Fonte: Censo Escolar/INEP, 1995-2017

É possível verificar também que entre os anos 1995 e 1997 o quantitativo de estabelecimentos de ensino público ultrapassava o montante de duzentas mil unidades, a partir do ano de 1998 há uma redução considerável de escolas no país, com uma perda de mais de dez mil unidades escolares continuando esse processo até o ano de 2017, período de divulgação do último censo escolar consultado nesse processo de pesquisa.

A tabela 04 evidencia que o “movimento” de extinção de unidades foi acompanhado pela redução de matrículas no campo. Como é possível observar, apesar de algumas oscilações quanto aos números, pois em 1997, o montante chega a quase seis milhões (5.992.545), eleva-se para 6.609.058 em 1998 e a partir desse ano, inicia-se um movimento de queda que ocorrerá até o ano de 2002, voltando a crescer em 2003 e 2004 para mais de sete milhões e retornando aos cinco milhões em 2005. Em 2006, houve um crescimento de

matrículas para sete milhões e nos anos posteriores, esses números somente apresentaram reduções. Entre o ano de 2006 que, segundo o censo apresentava 7.378.138 de matrículas, e o ano de 2017, que totalizou 5.491.695, a diferença observada é de 1.886.443.

Também é possível verificar na tabela 04, a redução do quantitativo de escolas rurais desde o final do século XX até o período atual, chegando a 70 mil estabelecimentos oficiais de ensino fechados. A extinção dessas unidades evidencia um aumento das escolas urbanas levando-nos a compreender que o encerramento de escolas do campo desloca o aluno para a cidade, numa outra condição completamente diferente de sua realidade.

Essa realidade de fechamento de estabelecimentos perpassou todos os governos compreendidos entre o período inicial de divulgação dos dados (1995), até o ano que corresponde a atual divulgação, pelo INEP, o ano de 2017. Nesse sentido, é possível observar que de Fernando Henrique Cardoso - FHC a Michel Temer, as escolas do campo vêm sendo efetivamente fechadas. Conforme tabela 05, é possível observar que mais de sessenta mil escolas foram encerradas ao longo de pouco mais de vinte anos. Apesar da efetivação desse processo, os Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff direcionaram políticas para o desencadeamento e o fortalecimento da educação do campo a partir da realidade camponesa.

Tabela 05: Fechamento de Escolas do Campo no Brasil entre 1995 e 2017 nas Gestões da União

Governos	Quantidades de Escolas Fechadas
Fernando Henrique Cardoso – (1995-2002)	30.074
Luiz Inácio Lula da Silva – (2003-2010)	23.552
Dilma Rousseff – (2011-2015)	11.599
Michel Temer – (2016-2017)²⁴	2.348
Total	67.573

Fonte: Censo Escolar/INEP, 1997-2017.

Organização: Ricardo Menezes Santos, 2020

Levando-se em consideração as regiões brasileiras, entre os anos de 1997 a 2017, pois, não foi possível encontrar dados por região nos anos de 1995 e 1996, observou-se conforme a

²⁴ O mandato do Governo Temer foi encerrado em 2018, entretanto, até o período observado o INEP não havia divulgado os dados do Censo Escolar referente ao ano de finalização de sua gestão.

tabela 06, que a região que mais sofreu com o a extinção de escolas do campo foi o Nordeste, mais da metade das escolas existentes em 1997 deixaram de funcionar em 2017. Entre os anos pesquisados, constatou-se que foram mais de trinta mil escolas encerradas. Em seguida, averiguou-se maior quantitativo de encerramento de escolas nas regiões Sul e Sudeste, seguidos pelo Norte e o Centro-Oeste. A Tabela 07 evidencia ano a ano essa situação e, dessa forma, ressalta-se de forma gritante como as regiões de maior urbanização, o Sudeste e o Sul, foram alijadas da possibilidade de uma educação para o campo.

Tabela 06: Total de Escolas Públicas do Campo Fechadas por Região – 1997-2017

BRASIL – Total de Escolas Públicas Rurais Fechadas por Região – 1997 - 2017			
Região	1997	2017	Total de Escola Fechadas
Nordeste	71.328	32.576	38.752
Norte	22.387	14.218	8.169
Centro-Oeste	5.673	1.637	4.036
Sudeste	19.191	7.025	12.166
Sul	18.026	4.591	13.435
Total	136.605	59.957	76.558

Fonte: Censo Escolar/INEP, 1997-2017

Tabela 07: Escolas Públicas do Campo por Região – 1997-2017

BRASIL – Escolas Públicas Rurais por Região – 2000 - 2017					
Ano	Nordeste	Norte	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
1995	-----	-----	-----	-----	-----
1996	-----	-----	-----	-----	-----
1997	71.328	22.387	5.673	19.191	18.026
1998	66.950	21.997	4.836	16.544	14.151
1999	65.879	21.321	4.179	15.089	12.528
2000	65.042	21.063	3.811	14.718	11.799
2001	63.744	20.547	3.301	13.950	11.031
2002	60.448	19.795	2.865	13.241	10.002
2003	58.186	19.577	2.702	12.643	9.263
2004	56.662	19.261	2.614	12.190	8.802
2005	54.898	18.764	2.425	11.601	8.088
2006	52.483	18.073	2.270	11.061	7.550
2007	42.302	22.507	2.147	10.753	7.189
2008	49.741	17.432	2.062	10.508	6.834
2009	47.534	17.091	1.988	9.995	6.428
2010	45.159	16.560	1.868	9.261	5.982
2011	42.987	16.256	1.819	8.897	5.719
2012	41.641	15.902	1.787	8.656	5.564
2013	39.422	15.450	1.753	8.269	5.325
2014	37.144	15.034	1.727	7.907	5.092
2015	35.255	14.696	838	7.515	4.926
2016	34.238	14.418	1.664	7.292	4.783
2017	32.576	14.218	1.637	7.025	4.591

Fonte: Censo Escolar/INEP, 1997-2017

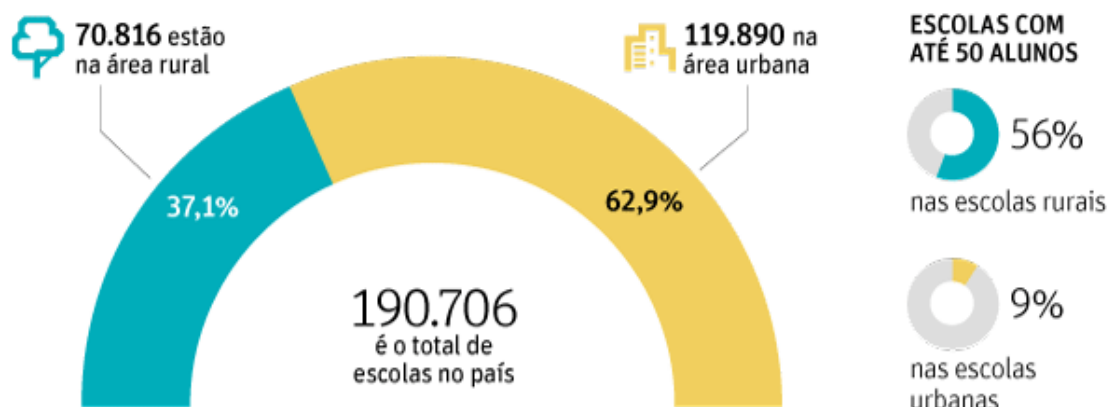
A Folha de São Paulo, em 2014, noticiou nacionalmente a redução de escolas rurais (termo utilizado pela mídia citada) de um quantitativo de 103,3 mil para 70,8 mil em um período de dez anos de análise (2003-2013). Conforme o entendimento desse meio de comunicação, a redução de escolas rurais, nos anos analisados, correspondeu a 31,4%. A pesquisa realizada pela Folha de São Paulo, também foi amparada nos dados do INEP, permitindo afirmar que, segundo esse órgão midiático que, em média, diariamente foram desativadas 8 (oito) escolas rurais. No primeiro ano (2003) em que foi realizada a pesquisa, o campo brasileiro apresentava cerca de 103,3 mil escolas, em 2013, esse número correspondia a 70,8 mil.

Figura 2 – País Fecha Oito Escolas por Dia

ESCOLAS RURAIS EM QUEDA

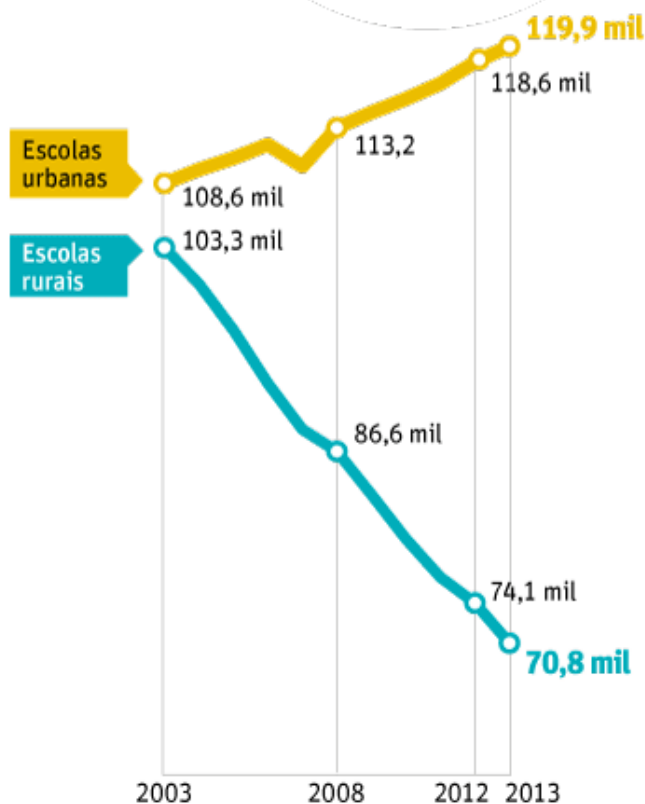
Redução no número de instituições de ensino no campo preocupa governo

ESCOLAS NO PAÍS, EM 2013



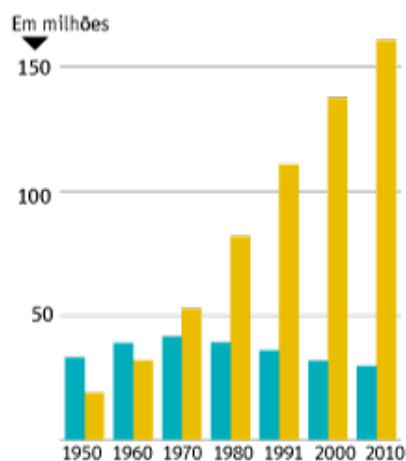
EVOLUÇÃO NO BRASIL

Número de escolas rurais caiu 31,4% entre 2003 e 2013



ÊXODO RURAL

■ População rural
■ População urbana



Maior mudança na população ocorreu nas décadas de 1970 e 1980; segundo especialistas, processo de urbanização continua, mas em ritmo menor

Fontes: Ministério da Educação, Censo Escolar - Inep/MEC e Censo Demográfico - IBGE

Fonte: Folha de São Paulo, 2014

O fechamento de escolas do campo é um fenômeno crescente. De acordo com Ferreira e Brandão (2017, p.81), entre 2002 e 2010, ao mesmo tempo em que houve essa extinção de unidades de ensino no campo, houve um crescimento exorbitante de alunos transportados para as escolas urbanas. Ao fazerem essa associação, esses autores observaram, conforme tabela 08 que, em 2002 o deslocamento de alunos atingiu um total de 3.913.318, já em 2009, esse quantitativo era de 8.098.191. Isso significou maior investimento em transporte escolar para garantir o acesso desse quantitativo de alunos a escolarização nos núcleos urbanos. Com base nos dados do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE – 2002/2010), é possível compreender o crescimento do investimento no sistema de transporte para o deslocamento de alunos das áreas rurais para as áreas urbanas. De 44 milhões em 2003 para 596,4 em 2010. “Fica evidente uma política pública educacional de fechamento de escolas públicas, principalmente no meio rural e uma política de supervalorização do transporte escolar rumo aos centros urbanos em detrimento das escolas do campo.” (FERREIRA e BRANDÃO, 2017, p. 81).

Tabela 08: Crescimento do Quantitativo de Alunos Transportados entre 2002 e 2010

Ano	Total de Alunos Transportados	PNATE (Milhões)
2002	3.913.318	44
	4.139.299	
2003	1.399.230 (Rurais)	56,88
	4.333.763	
2004	1.585.755 (Rurais)	241
2005	6.377.883	246,9
2006	6.880.572	275,9
2007	7.432.543	292
2008	7.713.058	301,2
2009	8.098.191	418,5
2010		596,4
Total		2.472.78 bilhões

Fonte: FERREIRA e BRANDÃO, 2017, p. 80

Como justificativa para o fechamento das escolas do campo, a alegação do poder público, segundo os gestores municipais está relacionada a insustentabilidade econômica.

Seus discursos sustentam-se sobre a garantia de maior rentabilidade para os cofres públicos, ao transferir alunos e realizar sua concentração em escolas urbanas do entorno das sedes administrativas. Nesse contexto, efetiva-se a questão política, pois a manutenção de escolas do campo não garante a visibilidade de que necessitam em seus interesses eleitorais. (FERREIRA; BRANDÃO, 2017).

Sergipe não está desvinculado da situação que ocorre em escala nacional. Em relação ao fechamento de escolas do campo, em Sergipe, Correia (2018), em dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS no ano de 2018, fez uma análise bem estruturada sobre a questão em tela, seu estudo compreendeu o período de 2007 a 2015. Utilizando-se dos resultados de sua pesquisa, juntamente com uma análise dos dados, do Censo Escolar, compreendida entre os anos de 1997 a 2017, foi possível tecer algumas observações acerca dessa realidade nessa unidade da Federação.

Correia (2018) verificou que além do fechamento de unidades de ensino, outra situação tem sido constatada no estado, a paralisação de escolas. Este fato tem sido alarmante desde 2011, quando o Censo Escolar, realizado pelo INEP, identificou mais de quatrocentas escolas nessa situação, conforme a autora.

Segundo pesquisa realizada, o termo paralisação é utilizado devido a falta de amparo legal para o fechamento, nesse caso, o estabelecimento de ensino é intitulado no Ministério da Educação como paralisado, entretanto, efetivamente está fechado, tendo sido todo o corpo discente e o funcionalismo escolar deslocado para outra unidade de ensino. A paralisação, inicialmente, não supõe o fechamento oficial, podendo a unidade de ensino retornar às suas atividades regulares. Entretanto, não é comum esse retorno das atividades pedagógicas nessas escolas do campo, permanecendo a situação de paralisação e posteriormente o fechamento oficial. Conforme Correia (2018), essas informações são corroboradas pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe – SEED, que afirmou não ser necessário, em caso de paralisação, um documento que encerre oficialmente as atividades pedagógicas na unidade escolar como é para o caso de extinção. Não há tempo determinado para essa situação e tais condições variam entre os diferentes municípios. (CORREIA, 2018). Esse aspecto suscita questionamentos sobre quem se favorece e se beneficia diante dessa certificação.

Tabela 09: Número de Matrículas e Escolas Públicas do Campo em Sergipe 1997-2017²⁵

Número de Matrículas e Escolas Públicas Rurais em Sergipe – 1997 a 2017		
Ano	Escolas Rurais	Matrículas
1997	1.592	109.902
1998	1.622	117.087
1999	1.627	120.980
2000	1.628	122.111
2001	1.621	123.417
2002	1.581	123.338
2003	1.560	168.781
2004	1.533	165.172
2005	1.504	118.977
2006	1.446	161.660
2007	1.431	152.429
2008	1.392	145.235
2009	1.332	139.504
2010	1.224	132.644
2011	1.155	127.124
2012	1.152	124.523
2013	1.134	124.415
2014	1.092	120.186
2015	1.057	116.133
2016	1.038	110.773
2017	973	111.350

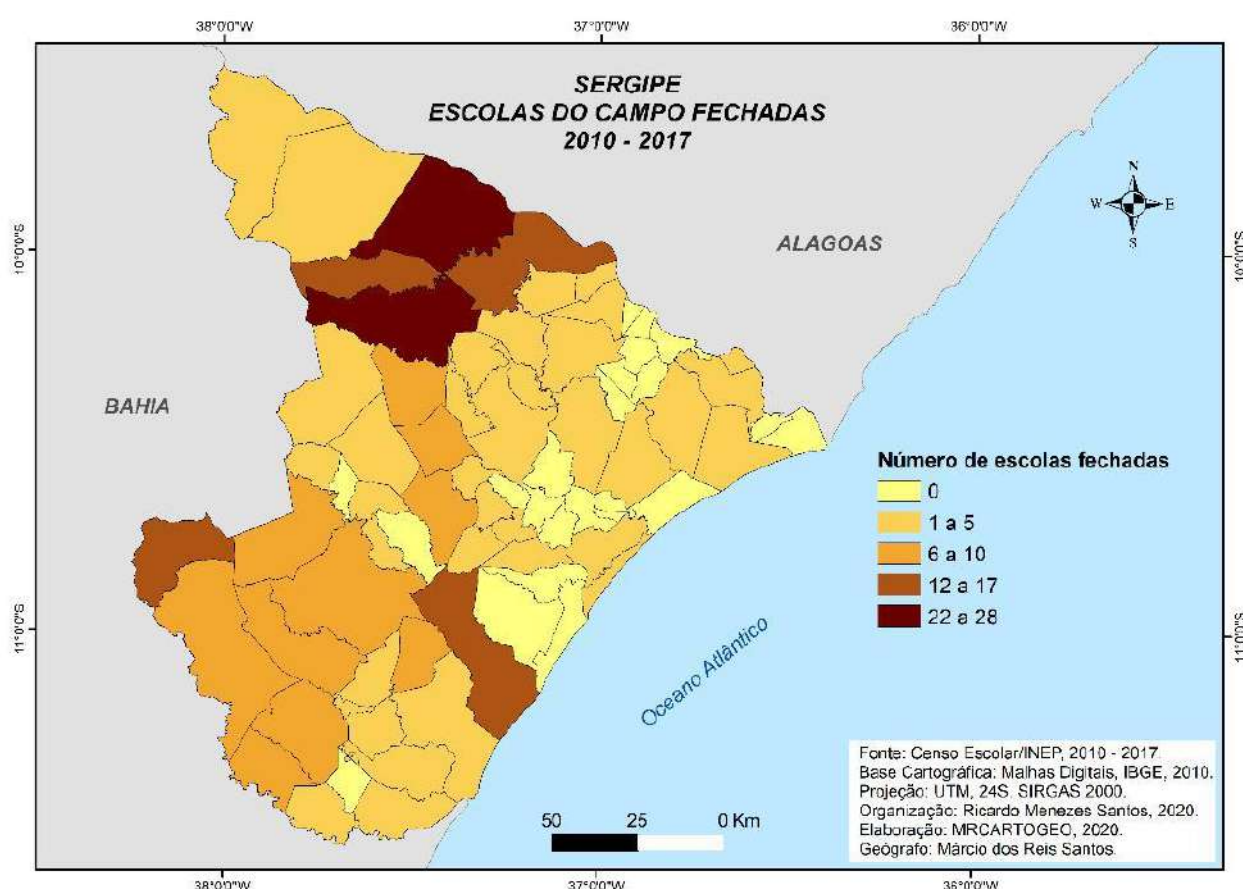
Fonte: Censo Escolar/INEP, 1997-2017

Os dados fornecidos pelo Censo Escolar, de acordo com a tabela 09, tornam evidente a diminuição de escolas do campo no estado, bem como a quantidade de matrículas, apesar de, nessa última, a oscilação entre aumento e redução torna-se mais evidente no intercalar dos anos. Essa situação não ocorre quanto aos estabelecimentos de ensino, pois, há desde o fim do século XX, uma redução que se prolifera de forma paulatina. Contudo, no início do século XXI, esse fenômeno apresenta uma recorrência com uma maior intensidade. Levando-se em consideração o ano de 1997 que apresentou um total de 1.592 estabelecimentos e o ano de 2017 que, de acordo com os dados do censo, detinha 973 escolas, aplicando a subtração podemos verificar que houve em Sergipe o encerramento de 619 unidades de ensino. Em alguns anos, de forma específica, é possível observar que houve uma situação mais crítica, pois, notou-se uma redução considerável de escolas, em 2009 – 60 unidades escolares foram encerradas; 2011 – 69 escolas fechadas; 2014 – 42 unidades de ensino finalizadas; e 2015 – 35 instituições de educação do campo desativadas.

²⁵ Os arquivos correspondentes aos censos dos anos de 1995 e 1996 não trazem informação sobre matrículas e escolas rurais em Sergipe.

Particularizando a abordagem desse tema, fechamento de escolas, elaboramos uma tabela referente ao estado de Sergipe²⁶, possível de ser observada no apêndice deste documento, produzido com base nos dados do Censo Escolar publicizados pelo INEP entre os anos de 2010-2017, é possível compreender que existem municípios em que há uma maior intensidade de ocorrência no que se refere a essa situação de acordo com os números dos Censos.

Mapa 2

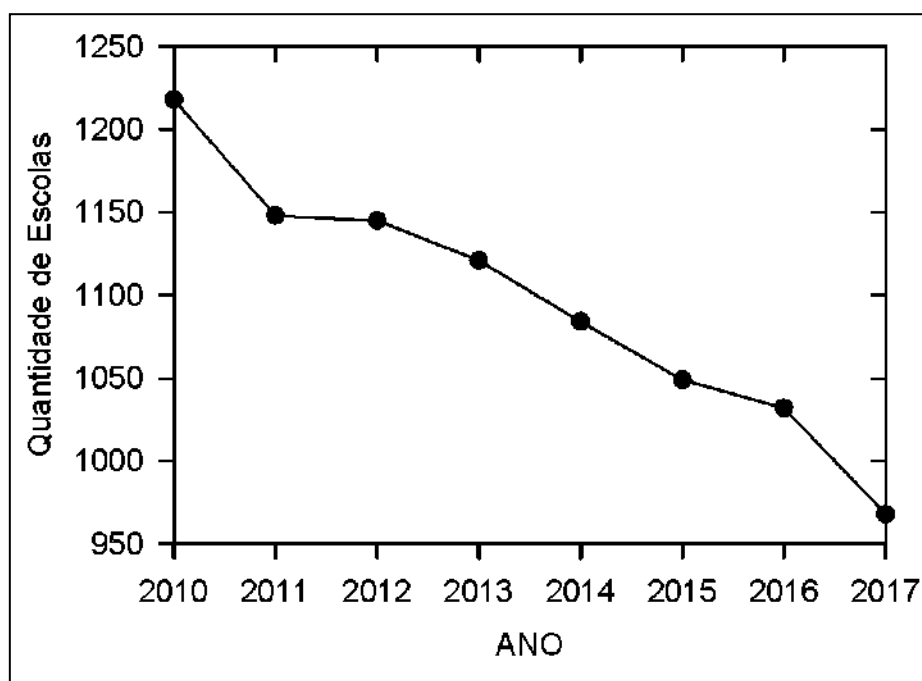


Com base na análise dos dados, podemos observar que os municípios que mais fecharam escolas em Sergipe entre os anos 2001-2017 foram: Nossa Senhora da Glória (27), Porto da Folha (21), Monte Alegre de Sergipe (15), Gararu (14), Poço Verde (13), Itaporanga D'ajuda (12) e Itabaianinha (11). Os anos de 2011 e 2017, respectivamente apresentaram 69 e 67 estabelecimentos de ensino extintos, foram os mais críticos quanto à temática em questão.

²⁶ Não foi possível encontrar, no Censo Escolar/INEP, dados relativos às escolas rurais por municípios em Sergipe antes do período 2010-2017 disponibilizados pelo sítio do INEP.

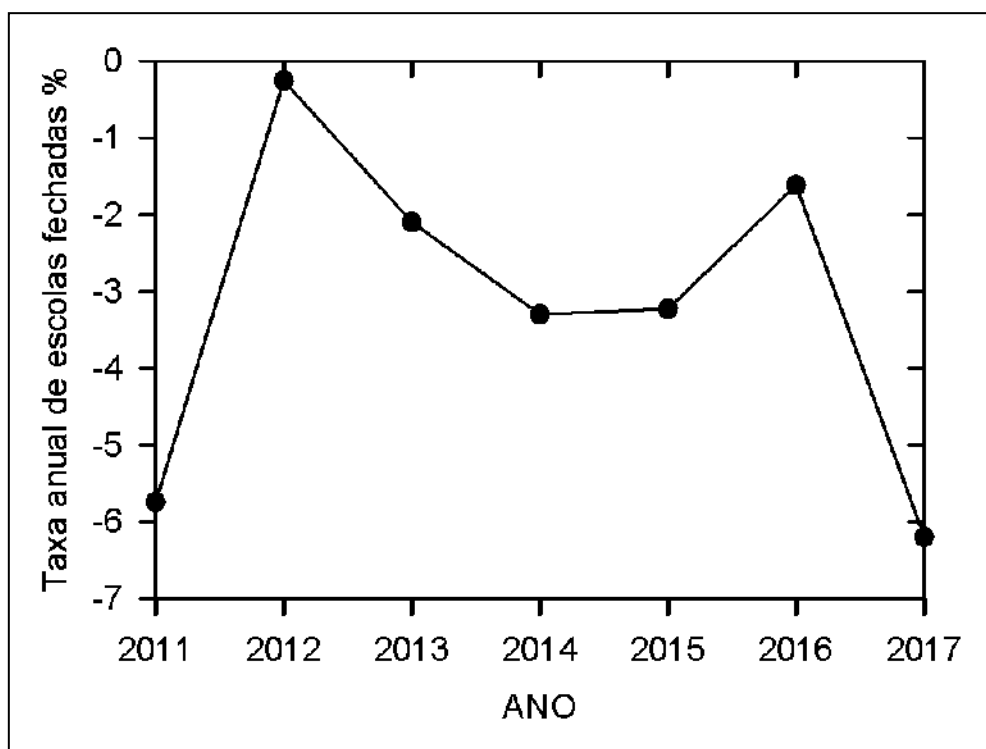
Municípios que não vinham apresentando sinalização de fechamento de escolas com muita constância elevaram consideravelmente os números no ano de 2017, caso de Itaporanga D'Ajuda que fechou 08 (oito) unidades. O Mapa 02 nos permite visualizar como espacialmente essa dinâmica tem ocorrido, ressalta-se a concentração de fechamento de escolas do campo primordialmente no Sertão e no Centro-Sul do Estado.

Gráfico 03: Fechamento de Escolas do Campo em Sergipe



Organização: Ricardo Menezes Santos, 2020.

O gráfico 03 permite uma maior compreensão do movimento contínuo desse processo, em um universo de 1.218 escolas existentes no ano de 2010, em 2017 restavam 967, ou seja, 251 escolas extintas em Sergipe. Demonstra-se que a redução de unidades de ensino do campo vem ocorrendo com constâncias em números absolutos. Em termos percentuais é possível verificar percentualmente forte concentração nos anos de 2012 (total de 24 instituições) e 2016 (total de 22 instituições) como constata o gráfico 04.

Gráfico 04: Taxa anual de Escolas Rurais fechadas em Sergipe (%)

Organização: Ricardo Menezes Santos

Correia (2018) observa que municípios, cuja maioria da população é rural, como Gararu e Poço Redondo, estão entre os que mais fecharam escolas no estado. E, nesse processo de extinção de escolas e redução de matrículas no campo, esses municípios transferem os alunos para a cidade.

A grande alegação para o fechamento dessas unidades de ensino está relacionada às dificuldades financeiras para a sua manutenção. Nesse sentido, pode ser observada a redução das taxas de matrículas, o que incide diretamente sobre a redução da quantidade de alunos por turma. Isso significa menor auxílio financeiro, pois, para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB é nessa relação que se estabelece o financiamento em cada escola. Além dessa situação, os gestores municipais alegaram que não há rentabilidade e o custo para manter uma escola com um número mínimo de alunos é elevado devido a necessidade de manter toda uma estrutura de funcionalismo que inclui merendeira, servidor para limpeza e professores. Nessa condição, o poder público municipal passou a promover a chamada nucleação que se refere a escolha de uma localidade para aglutinar os alunos de determinada área formando polos, nesse caso, as prefeituras disponibilizam o transporte para o deslocamento dos alunos. (CORREIA, 2018).

Desta forma, considerando que as escolas do campo são em sua maioria geridas pelas prefeituras, estas mesmas são as responsáveis por estabelecer seus parâmetros de acordo com as condições disponíveis ou não disponíveis. Tal preceito realmente dá certa liberdade ao gestor municipal de compreender a questão do número de alunos de acordo com o seu orçamento para gestão. (CORREIA, 2018, p. 105).

Outro aspecto importante no que se refere a relevância para o fechamento de escolas é a multisseriação. Conforme Correia (2018), as classes multisseriadas eram onerosas dentro da análise dos Governos Municipais que fizeram parte de sua pesquisa e que procederam com o fechamento de unidades de ensino. E, nesse contexto, amparados pela lei 10.172 de 2001 que sancionava o Plano Nacional de Educação - PNE²⁷, com respaldo na LDB, em seu artigo 23²⁸, que abordava a possibilidade de substituição dessa prática, observou-se que esses fragmentos da legislação foram os sustentáculos para justificar o fim das salas multisseriadas e ao mesmo tempo garantir a organização das escolas polarizadas.

A prática de fechamento de escolas ocorridas no Brasil e, particularmente em Sergipe, chama a atenção para uma situação bastante conflitante no campo e no percurso de evidências que condicionam essa realidade observamos, redução de matrículas, fim de classes de multisseriação, aumento do deslocamento de alunos para escolas polos ou para a cidade e definitivamente a desativação de escolas. Esse conjunto de situações incide diretamente sobre outros aspectos como o analfabetismo que é mais intenso no campo e, em termos regionais, no Nordeste.

Nesse sentido, temos refletido o papel da LDB e sua centralidade para as definições referentes a educação, implicando diretamente sobre a sociedade e o seu controle enquanto instrumento de formação da população brasileira. Sob essa perspectiva temos suporte para compreender as razões que conduzem, por exemplo, à extinção de escolas na realidade de um país historicamente marcado por questões ligadas ao campo. Desse modo, não se pode analisar esse processo de extinção de unidades de ensino sem a criação de um lastro com outras dimensões para a consolidação de uma análise mais estruturada. Então, é fundamental o papel do Estado no processo de constituição da legislação educacional do país e o contexto

²⁷ Observamos o disposto na legislação que antecede este processo de fechamento que estamos analisando e encontramos no antigo Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei n. 10.172 de 2001, uma expressão a favor da extinção das classes multisseriadas. Entre as diretrizes estabelecidas no PNE, aparece que oferta de Ensino Fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e para as escolas rurais “a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é a meta a ser perseguida” (BRASIL, 2001, p. 49). (CORREIA, 2018, p. 117).

²⁸ Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

dessa em sua imbricação com a estrutura econômica, definidora das questões relativas ao trabalho. Frente a essa análise podemos sinalizar para a observação da totalidade e compreender como a realidade espacial é produzida no campo.

Para Harvey (2005), a dimensão geográfica é essencial para a garantia de acumulação capitalista. Desde sua estruturação, o funcionamento do sistema se dá a partir da expansão e, no movimento de produção do espaço garante o desenvolvimento desigual e combinado. O capital promove transformações, alicerçadas em sua aliança com as classes dominantes, internas e externas: domínio, aceleração, criação, transformação, enfim, campo e cidade vão sendo reordenados, sofrendo ajustes espaciais a fim de, funcionalmente favorecer a lógica da extração do mais valor.

O metabolismo do capital está em constante processo de perpetuação, em constante produção de espaço, no campo brasileiro as marcas da sua expansão são sistemáticas e “cheias” de contradições expressas na paisagem. O entendimento dessa realidade é passível e possível de compreensão com apreensão da atualidade existente no espaço rural.

Os problemas existentes chamam a atenção para o aprofundamento das situações relacionadas a Questão Agrária, ainda presente, ainda intensa, ainda evidente e ainda promovendo grandes desigualdades no país. Os conflitos, bastante latentes, marcam a disputa de classes pela continuidade da reprodução da vida, do valor de uso e pela permanência de um modelo de sociedade diferente do padrão estabelecido pelo sistema do capital que é estruturado no valor de troca.

Os projetos para o campo, com a sustentação do Estado apresentam o “selo” da violência capitalista que em sua necessidade de acumulação, vem estabelecendo a barbárie em todas os espaços do planeta, de forma mais perversa nos países periféricos e no campo, transformando todas as estruturas para a formalização de uma agricultura de negócios, uma agricultura do capital financeiro que retira a condição humana do campo.

As instituições supranacionais, como o Banco Mundial – BM, que controlam as relações financeiras, em suas estratégias de favorecimento para o capital, vem determinando há décadas, políticas em diferentes setores econômico-sociais que possam garantir, essencialmente nos países periféricos, o avanço da desregulamentação das riquezas dessas nações com a sustentação do Estado. As políticas voltadas para o espaço rural são constituídas para o favorecimento das relações de mercado, desse modo, não há possibilidades de pensá-lo, voltado para o atendimento das populações que ocupam esses espaços, todos os direcionamentos foram e são, nessa ótica, constituídos para garantia do aumento da produtividade na terra, o campo como mercadoria.

A subordinação da problemática agrária à dinâmica de reprodução ampliada do capital agroindustrial evidencia uma visão monetarista da terra rural, como se esta fosse tão-somente um fator de produção, bem puramente econômico, uma *commodity*, transacionável como qualquer outra mercadoria. Desconsidera-se que a terra tem um caráter multidimensional (político, econômico e cultural), razão pela qual o controle e os direitos de propriedade sobre ela expressam, antes de mais nada, relações de poder. (PEREIRA, 2006, p. 376).

A materialidade dessa assertiva é o espraio do agronegócio como monopolização e territorialização do capital em sua necessidade de absorção ilimitada de lucratividade e, nesse plano todos os espaços vão sendo tragados para a alimentação de sua lógica perversa, todos os sujeitos vão sendo expropriados e a terra é para a reprodução ampliada, de caráter estritamente econômico.

Na essência do agronegócio está a concentração e a exploração. As estruturas do campo devem ser voltadas para o seu pleno atendimento sendo impensável a violação de seu território, ao mesmo tempo em que domina as outras mediações necessárias para a produtividade: tecnologia de produção e políticas de desenvolvimento. (FERNANDES, 2008).

Essa realidade relaciona-se à retomada pelo capital de seu projeto expansionista, no Brasil, ao final do século XX sob a gerência do Governo FHC. É importante compreender que para fomentar ainda mais as suas estruturas de dominação, as ofensivas do mercado se estenderam a todos os setores e na agricultura foram marcadas com a tomada do controle do campo pelas corporações transnacionais que territorializam e monopolizam o capital de forma contundente e passaram a efetivar, com ainda mais violência, o controle da estrutura produtiva e, ao mesmo tempo, a subordinação do trabalho e do campesinato.

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivo, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Da escravidão à colheiteira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta. (FERNANDES, 2008, p. 48).

A análise de Fernandes (2008) evidencia o caráter expropriador do capital no campo ao trazer a concepção de modernização e de produtividade como aspectos essenciais para o avanço da economia e garantia de riqueza. O autor torna explícito o tácito acordo entre Estado e capital que em seu movimento de extração das condições mínimas de vida faz a propaganda da defesa do país e esconde a mutilação do campesinato ao permitir a expropriação do mesmo

com a concentração da terra e da exploração expondo a luta de classes visível nos diferentes propósitos existentes.

Com a finalidade de garantir o campo para o agronegócio não há necessidade do capital de sedimentar uma proposta educacional em termos de universalização que inclua a população camponesa em sua realidade. Nesse sentido, compreende-se que o campo foi vertido para a expansão da produtividade agrícola, para a lucratividade que exclui as camadas populares, devendo estas serem expropriadas em todas as suas instâncias e constantemente transformadas em força de trabalho precarizadas e tendo acesso a uma proposta de educação que promova cada vez mais o seu desenraizamento do campo.

Caldart (2009), estudiosa da educação do campo, reforça esse entendimento ao mostrar que o controle do capital não se encerra somente no desenvolvimento da produção, mas alcança outras dimensões como a questão ideológica, ao se auto definir como grande saída para o fim do latifúndio, sendo o grande provedor do alimento e da terra cultivada via modernização da agricultura. Assim, nega a luta e as reivindicações dos movimentos sociais e a necessidade de uma redistribuição de terras. A terra é para o negócio, então, o espaço rural deve servir a esse propósito, logo, não há necessidade de homens, a não ser para a exploração pelo capital, é nessa direção que a educação e as escolas do campo acabam sendo preteridas e se faz necessário o seu fechamento.

Não há uma interlocução com a população atingida sobre as mudanças ocorridas desconsiderando qualquer padrão democrático nas localidades que sofrem o fechamento de escolas. Observa-se que medidas ligadas a extinção de unidades de ensino do campo têm sido efetivadas no país há décadas, em decorrência do esvaziamento do campo, com deslocamentos para os centros urbanos. Essa lógica estava alicerçada em um processo de mecanização crescente no campo brasileiro, na ausência de políticas para o camponês, na ausência de estruturação entre o campo e a cidade e na ausência de um atendimento adequado para a população camponesa no que se referia a um padrão social, inclusive a educação. (FERREIRA e BRANDÃO, 2017).

Todo esse movimento existente no campo é resultado da contínua necessidade do capital em sua necessidade de expansão, há uma intensificação de suas demandas e o seu espraiamento gera problemas devido a sua essência destrutiva na captura de mais valor. Nessa dimensão o capital ao produzir espaço, beneficia-se com o fechamento de escolas do campo. Consolida-se assim, mais uma estratégia para o avanço das forças incontroláveis do sistema de mercadoria, em seu imperialismo acumulativo, na busca do trabalho não pago e fixado no agronegócio como estrutura tácita do processo de territorialização do capital: ao mesmo

tempo territorializa o agronegócio e expropria o campesinato produzindo espaço para a acumulação.

Garantir a reprodução em escala ampliada direciona toda a força de trabalho para atender ao mais valor por meio do sobretrabalho, nesse sentido, a lógica do capital nega uma educação formadora do ser, logo toda força de trabalho é para servir à acumulação e os espaços para auferir lucro. Assim, o campo não necessita de escolas, as escolas rurais não são necessárias, pois se constituem em entraves para a espacialização e domínio do agronegócio.

A educação no interior do sistema metabólico do capital figura como um instrumental para validar/consolidar as relações que produzem os espaços, o campo sem escola, destinado para o agronegócio é visualizado e entendido no contexto social como espaço da modernização e rentabilidade. Isso, no discurso, é visto como fundamental para o crescimento econômico do país e não exclui a população de seu direito. Ela é deslocada para aprender o conteúdo educacional na cidade, aprender as letras que podem ser ensinadas em qualquer espaço. Com isso, a suposta garantia do direito não permite que no imaginário social seja construída a compreensão das perdas dos valores culturais, do enraizamento da vida, dos direitos à terra e ao trabalho em seu espaço de vivência. Mészáros (2002) ressalta que as mediações de segunda ordem são estabelecidas exatamente efetivar essa forma de ação, a educação nesse processo se estabelece como uma configuração para mediar a continuidade da incontrolabilidade do capital, um desenho para fomentar a reprodução através dos aspectos ideológicos que consolidam as estruturas capitalistas em suas diferentes instâncias de apropriação.

Toda a estrutura educacional está influenciada pelas determinações do capital, sejam elas de caráter formal ou não. Essa prerrogativa é estabelecida por compreender-se que tendo a sociedade o domínio do capital, todos os sujeitos devem internalizar como suas as finalidades do sistema de mercadorias, ou seja, os direcionamentos postos na sociedade devem ser absorvidos como uma ordenação natural pelo sujeito a fim de que na estrutura social sejam assegurados os parâmetros de reprodução capitalistas. (MÉSZÁROS, 2008).

Não somente os indivíduos têm o papel de introjetar as imposições sistêmicas oriundas do capital, as instituições formais de educação também o fazem. Elas assumem os aspectos da sociedade mercantil, sendo utilizadas como uma estrutura para sua reprodução e não uma força que a consolida. Assim, deve garantir desde as suas características internas a reprodução da conformação social com os princípios do capital, buscando deixá-los intactos.

A racionalidade econômica presente nesse processo de supressão de uma educação para o campo está sedimentada nas alianças entre capital e Estado no processo de

favorecimento de garantia de uma educação urbano cêntrica que formalize a formação de uma força de trabalho voltada para o atendimento da indústria, seja no campo ou na cidade. O fortalecimento do agronegócio solidifica a estrutura histórica existente no Brasil de negação do campo para a reprodução dos sujeitos que desde sempre se estabeleceram nesse espaço, reforçando a compreensão do espaço enquanto mercadoria para o avanço do capital.

Para compreender a relação entre fechamento de escolas e o agronegócio nos meandros do sistema do capital, o contexto dos reflexos desse processo em termos de reordenamento do trabalho e educacional, é fundamental visualizar as estruturas legais que dão sustentação no plano social a esses ajustes. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 é essencial, pois, sua flexibilização respalda as assertivas capitalistas no avanço da expropriação do campo.

5.3 A LDB 9.394/96: a letra da lei subserviente ao capital para a negação do Campo ao camponês

O mundo da mercadoria transforma todas as necessidades humanas em objetos cujo valor está demarcado pela troca, pela mercantilização e pela coisificação. É a configuração do espetáculo, como afirma Debord (1997), ao mencionar que toda a vida social é tomada pela mercadorização e, em tal contexto, a ordem do que é necessário é invertida, sendo tomada pelo fetiche do mercado. A produção econômica é o fator determinante e todos os segmentos da vida são enquadrados para perpetuar a sua necessidade. Com as leis que regulam a sociedade, não é diferente. Como letra do Estado, a legislação é resultado da regulação social, no discurso, de cunho coletivo e, na prática, para garantir a propriedade privada e o avanço da acumulação capitalista, nesse quadro está a LDB 9.394/96.

Como observado no capítulo quatro, a lei máxima que regula a educação nacional foi forjada em um processo neoliberal, a partir da década de 1990, em um período de ofensiva do capital para a extração, em escala cada vez mais ampliada do mais valor. Nesse viés de reestruturação econômica mundializada e de espacialização da financeirização, todos os segmentos foram capturados para a manutenção da ordem capitalista. As alianças com as instituições multilaterais foram reforçadas e na relação que se estabeleceu com a educação, novos direcionamentos foram determinados no período em questão como a necessidade de qualificação da força de trabalho.

Amorim e Souza (2017) abordam que instituições supranacionais, como o Banco Mundial, ao apontar as alterações para as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, já afirmavam a urgência em garantir aos camponeses, na centralidade da educação para todos, a formação dos trabalhadores para as novas tecnologias e para as novas dinâmicas do sistema de agricultura regido pelo capital.

A educação, instrumento secundário, porém vital, pois, valida os processos de formação conforme os interesses hegemônicos, incidindo sobre o reordenamento do trabalho no campo ou na cidade, orquestrou, sob o véu do avanço e modernização, a validação das prerrogativas capitalistas com a massificação ideológica de suas necessidades através de sua batuta, a LDB. Obviamente não há no texto da lei, artigos, parágrafos e incisos que expressem diretamente a expropriação, a subjugação ou a execração dos direitos sociais, pelo contrário, todo a redação é construída para a validação desses direitos. Contudo, o contexto e o entrelaçamento das questões políticas e econômicas criaram a inoperância ou a justificaram sob outros pretextos, ou outros aparatos legais que promovem a utilização das ferramentas da legislação para legitimar as práticas do sistema de mercadorias em detrimento da população rural ou urbana.

A LDB, posta como resultado direto da Constituição de 1988, apesar de em redação oficial trazer a inovação, com a perspectiva de garantia das demandas da população do campo, na prática não se traduziu em ações efetivas para a materialização do que foi promulgado no texto, [...] “salvo honrosas exceções, no chão da escola de todo o rural brasileiro, por qualquer dos critérios que se adote para definir o que é rural e o que é urbano, o princípio básico conquistado do respeito à diversidade sociocultural nunca foi observado.” (MUNARIM, 2016, p. 497).

Constituída como um instrumento legal para garantir o avanço do capital via educação, a LDB, apesar dos avanços garantidos em determinados dispositivos, como por exemplo, em relação a educação do campo, em que afirma, no artigo 28, a necessidade de se estruturar um processo educacional que atenda aos interesses e as necessidades da população camponesa, não houve nenhuma ação efetiva do Governo Federal na direção de garantir o atendimento a essa realidade, mesmo com a garantia do direito. (SOUZA, 2014).

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996).

O artigo 28 traz um caráter inovador à LDB 9.394/96 se comparado com as disposições oriundas, para as mesmas direções referentes à educação, das Leis: 4.024/61 e 5.692/71, pela primeira vez buscou-se no texto legal enfatizar, de forma mais específica, a necessidade de aprofundar a regularização do ensino para o campo, e, com requinte considerado avançado, pois, lê-se, “conforme a sua realidade”. Como é possível ser observada, a redação do artigo aponta para a necessidade de garantir em cada região do país, o atendimento a partir das especificidades apresentadas, garantindo formalização de currículo, metodologias e uma organização própria no que se refere a gestão letiva devido às singularidades do calendário produtivo do campo. A construção dessa proposta se dá com sustentação do artigo 23:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar [...]

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (BRASIL, 1996, s/p).

Como se verifica, o conteúdo desse artigo garante a arrumação da estrutura organizativa da educação desde que se alcance o real objetivo designado, a aprendizagem. Como enfatiza o parágrafo segundo, o calendário letivo deverá adequar-se às diversidades existentes nas mais variadas localidades. Munarim (2016), afirma que o artigo 28, referendado pelo artigo 23, deve ser considerado letra morta, pois, efetivamente não promoveu nenhum tipo de alteração para educação e para o campo. Nessa mesma direção, Souza (2014), esclarece que o Estado brasileiro não operacionalizou nenhuma política para a efetivação e o cumprimento da LDB e essa relação foi ainda mais degradada com a municipalização.

LDB e capital, no campo brasileiro, tem relação (in) direta com o fechamento de escolas para a fomentação do agronegócio. Entretanto, para compreender esse processo é preciso apreender que a legislação permite interpretação, ou “brechas”, para que o Estado

permita a operacionalização dessas práticas sob a sustentação discursiva da inviabilidade de manutenção econômica e o direcionamento para a municipalização do ensino fundamental efetivou essa condição, pois, resvalou na impossibilidade de manutenção das unidades escolares. Os municípios, nesse processo de gestão, melhores “entidades” para sustentar o ensino nessa dimensão escalar, não foram devidamente sustentados financeiramente pela esfera federal.

Conforme a redação do artigo, a LDB 9.394/96 relega aos sistemas municipais de ensino em todo o país, a responsabilidade sobre a educação infantil e o ensino fundamental em toda a sua estruturação. Diferentemente das discussões travadas na elaboração da primeira LDB, a 4.024/61 em que os conflitos se estabeleceram para garantir a centralização pela esfera federal, ao final do século XX, os municípios passaram a ser detentores da gestão do ensino público fundamental em todo o território. Essa medida garantia o atendimento à Constituição de 1988 que previu a municipalização da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, s/p).

O artigo 11 da LDB 9.394/96 é fundamental para observarmos como se desenvolveram as práticas de fechamento de escolas no Brasil, pois a partir dele, gestores dos municípios procederam com articulações para promover a extinção das unidades de ensino do campo. Para Perin (2015), a transferência dos sistemas de ensino não foi acompanhada da transferência de recursos, fato que inviabilizou a manutenção de escolas do campo. Diante dessa realidade, utilizando essa alegação, os gestores executivos dos municípios passaram a proceder com a extinção das instituições de ensino em todo o país como resultado de uma política de desarticulação do ensino em nível federal.

Tal realidade permite a visualização do papel do Estado, a partir da argumentação de Harvey (2005), como instrumento de regulação e garantia da sedimentação do capital, pois

garante as conexões via aparatos oficiais, as leis, que, na articulação política facultam o econômico em seus interesses contrários ao ideário social.

Referenda-se a conjugação entre político e econômico com a observação da LDB 9.394/96 ao regulamentar o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério – FUNDEF²⁹, Lei 9.424/96. Souza (2014) evidencia que o imbricamento entre LDB e FUNDEF se estabeleceu ao serem firmadas as bases para que cada aluno correspondesse a um valor, cuja finalidade estava direcionada para o atendimento da realidade da educação para o campo.

A instituição do FUNDEF também contribuiu de forma vital para sacramentar o processo de fechamento de escolas do campo, ao garantir que o recurso financeiro destinado a elas fosse atrelado à matrícula. Sob a justificativa de tornar-se onerosa a manutenção de uma escola, com pouca matrícula, para os municípios, a nucleação surgiu como forma, no discurso, de redução de gastos para o poder público. Ao mesmo tempo era ressaltado o debate sobre a garantia do direito à educação, pois enfatizava-se a necessidade de qualidade de ensino ao encerrar as classes multisseriadas. Tal reverberação atendia aos anseios da opinião pública e escondia os verdadeiros interesses ligados a questão econômica, real motivadora para a não continuidade da existência das escolas do campo. (PERIN, 2015).

A fundamentação dessa questão é dada com a análise do Plano Nacional de Educação – PNE de 09 de janeiro de 2001 que, em texto oficial estabeleceu como diretriz no capítulo sobre Ensino Fundamental as prerrogativas necessárias para a finalização das classes multisseriadas do campo sob a alegação de garantir qualidade de ensino para a população das localidades em que essa modalidade estava presente, substituindo a formatação ali existente. Ao mesmo tempo, no escopo do texto que trata dos objetivos e metas torna viável o deslocamento de crianças e jovens do campo para outras unidades de ensino.

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. [...] Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor. (BRASIL, 2001, p. 20).

²⁹ Reconhecemos a importância do FUNDEF para o desenvolvimento da educação básica brasileira enquanto fundo de investimento e de garantia de melhores salários para os docentes de todo o Brasil que atuam no ensino fundamental e médio. Nossa análise envereda-se pela forma como a Lei é utilizada para fomentar as práticas que negam o desenvolvimento social e, de forma, sorrateira validam as estratégias capitalistas.

Todos os pontos são ligados, o movimento de transporte escolar ganhou sustentação com o PNE, amparado pelo FUNDEF ao racionalizar matrícula x financiamento estudantil e sob a viabilidade da LDB que através da municipalização suscitou a impossibilidade de manutenção das escolas do campo pelo poder público municipal, resultando na viabilização do desmonte das unidades de ensino, sob a justificativa da redução de custos. O Estado, através das bases legais LDB, FUNDEF e PNE, entre outras resoluções atuou e atua como subsidiário do mercado para garantir o campo livre para o atendimento do agronegócio.

Conforme a leitura de Guimarães (2017), as políticas para o campo, existentes em território brasileiro, foram/são orientadas para o atendimento ao projeto monocultor já existente, demonstrando o consórcio com a política neoliberal que se constitui em direção oposta às necessidades de educação do campo, daí o processo de nucleação e a extinção das unidades escolares.

Justificar a partir da inviabilidade da manutenção das escolas do campo é o meio oficial dos poderes públicos para fechar estes estabelecimentos de ensino. Entretanto, é a garantia da territorialização do agronegócio que sustenta essas práticas e, nesse movimento o projeto de acumulação capitalista mantém-se ainda mais nocivo, o campo vai sendo esvaziado e fomentando uma estrutura urbana inchada e altamente precarizada. Essa realidade tem legitimação em todo um aparato oficial via legislação educacional, como a LDB que garante no texto da lei uma obrigatoriedade de uma educação do campo, mas ao mesmo tempo, em outro escrito do mesmo documento, abre as possibilidades para a execução dessas práticas.

O que deveria ser situação esporádica tornou-se realidade corriqueira na prática do Governo brasileiro em suas diferentes instâncias. O Governo Federal ao aprovar o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), na letra da lei beneficia no discurso, no papel democratiza e o Governo Municipal “interpreta” como possibilidade de garantia de maior qualidade educativa ao juntar todas as crianças e jovens em escolas urbanas.

Esse processo impactou na definição das políticas educacionais para diferentes setores e sujeitos. Assim, em nome da racionalidade técnica e da otimização dos padrões das escolas, se estabeleceu a necessidade de realizar o fechamento das escolas consideradas pequenas, impulsionando uma política de transporte escolar, levando os estudantes do campo para a cidade ou à negação da escolarização aos sujeitos que no campo vivem. (MARIANO e SAPELLI, 2014, p. 3).

Esses autores mostram como o sistema do capital reorientou a política educacional para a garantia do mínimo em relação ao cumprimento da lei e concomitantemente age de forma a desestruturar as necessidades reais da população camponesa. Ao garantir transporte

para as crianças camponesas conduzindo-as às escolas urbanas, o Estado concedeu ao mercado a viabilidade legal para as suas práticas acumulativas e foi promovendo formas para a desestabilização da cultura camponesa e ao mesmo tempo fomentando a desestruturação dos traços de seu modo de vida. Assim, vão sendo impressas nos estudantes, marcas do urbano e a negação do campo como lugar de sua reprodução.

Para compreender esse processo de desestruturação do campo é essencial conceber a questão do valor posto na sociedade como fundamental para o entendimento do processo da acumulação capitalista. Segundo Santos (2012), as relações sociais são mediadas pelo valor de troca, sob essa determinação, a demanda por acumulação subverte as reais necessidades humanas para o cumprimento da lógica de mercado imprimindo um caráter disforme ao plano social, pois, a reprodução da vida passa a ser mediada pela imposição capitalista. Essa conceituação, é fundamental para a compreensão das relações capitalistas no campo, pois, o valor de troca achata o valor de uso e, nessa direção, o homem do campo, ao perder o contato com a essência do modo de vida, desconstrói-se no imaginário e na prática cotidiana a sua identificação enquanto camponês.

A separação do camponês da terra é fundamental para a concretização dessa relação, o sistema de mercadorias cumpre sua função essencial no campo mutilando o trabalho do homem do campo ao separá-lo da terra. Essa cumpre seu essencial papel de terra de vida e de trabalho, não é simplesmente um fator de produção capaz de gerar renda, é a garantia da reprodução da existência. O campesinato, em sua relação com a terra, perpassando pelo modelo de cultivo, mantém viva a sua conceituação, seus valores, sua concepção política e sua cultura, traços que sustentam o seu singular modo de vida. “A terra não é prisão, não é um fardo no cumprimento da labuta diária. Neste contexto, apreende-se o sentido da teoria do valor de uso, a terra representa a satisfação das necessidades porque nela está contida a reprodução da vida, o meio de sobrevivência e sua autonomia frente ao sistema”. (SANTOS, 2012, p. 46).

A compreensão da vida do campo ultrapassa o entendimento da lógica produtivista, para Souza (2009), a vida do campo traz em suas entranhas a produção de pessoas, a formatação de realidades diversas em uma simbiose envolvendo a vida em suas diferentes conjecturas, contrária às práticas de cunho somente técnico e sem relações humanas características dos interesses capitalistas.

A cultura da roça, do milho, do feijão, é mais do que cultura, porque se cultiva, ao mesmo tempo, o ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. A lida cotidiana com o gado de leite, característica de vários

cantos do país é também a construção diária do modo de ser camponês. Exatamente por isso não é possível separar o processo produtivo da educação. Desta forma, entendemos que a educação deve ser pensada a partir do contexto geral de vida da população rural. (SOUZA, 2009, p. 69).

A construção humana se dá objetivamente para o atendimento da vida em sua condição de uso. É fundamental enveredar pelo entendimento de que os camponeses produzem e reproduzem suas vidas e, conforme a sua lógica, não se formam apenas como números, como quantidade, como gado para serem manobrados e descartados quando não mais forem de interesse do metabolismo do capital.

Arroyo (1999) ao analisar o cotidiano dos sujeitos camponeses e sua inserção social no movimento mostra que o processo educativo vai além da quantificação e ensino das letras. Está no enraizamento da coletividade, da participação, da vivência aproximada de homens, mulheres, jovens e crianças. O processo educativo tem imbricações da participação coletiva dentro dos moldes e realidades próprias altamente relacionadas com a estrutura produtiva.

Essa formatação singular do campo ressalta o modo de vida camponês que é essencial para a visualização do campesinato em sua especificidade. As relações da vida e do trabalho camponês produzem características próprias geradoras de sua cultura. A estrutura produtiva, os saberes apreendidos no cotidiano e a afinidade com a terra, por exemplo, constituem um projeto de desenvolvimento e não formas dissociadas entrelaçadas pela necessidade de continuar sobrevivendo.

O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. Lembrem daquela frase de Dom Tomás Balduino: “Terra é mais do que terra”. Lembrem? Uma frase bonita: A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Por que ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, vocês não separam produção de educação, não separem produção de escola. (ARROYO, 1999, p. 21).

Ao garantir formas para possibilitar o fechamento das escolas do campo, a LDB contribui para a retirada da população camponesa e o seu desenraizamento da terra. As brechas da lei sustentam a negação dos direitos aos homens e mulheres camponeses à educação básica e, nessa direção, à produção de uma cultura própria da vida no espaço rural. Toda essa arrumação está sedimentada no favorecimento de uma lógica para o atendimento ao mercado rompendo com o direito de pertencimento ao lugar fomentando a sua negação.

Carlos (2007), em sua análise, compreende a conceituação de lugar a partir da historicidade, enfatizando que, nessa categoria geográfica encarna-se a dimensão da reprodução da vida em todas as instâncias existentes. Nesse sentido, todas estruturas

formativas que definem o ser, sejam culturais, língua, hábitos, entre outros, ou seja, aspectos construídos ao longo do tempo, internamente e com traços trazidos da exterioridade, dão a essência do entendimento sobre o lugar.

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela *tríade habitante - identidade - lugar*. [...]Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. (CARLOS, 2007, p. 17 - grifos do autor).

O camponês constrói seu modo de vida, sua cultura, seus hábitos, linguajar, entre outros traços de sua cotidianidade no desenvolvimento das relações que estabelece no conjunto da vida e no contato com a terra. O estabelecimento da questão temporal nesse processo é diferenciado e é definido também pela forma como conduzem as atividades produtivas. Diferentemente da lógica urbana, a vida camponesa apresenta uma outra condição de relações pessoais, muito mais afetivas e efetivas no contato do humano. O vivido se configura nas relações do campo sob uma formatação mais evidente devido ao entrelaçamento da condição humana, que envolve diferentes configurações da condição camponesa mediadas pela sua história, abarcando o espaço de vivência (a terra), a sua temporalidade e os valores que construíram na materialidade de suas relações.

Carlos (2007) ressalta que a percepção de mundo está diretamente aliançada com a questão dos sentidos, do corpo e, dessa forma, o sujeito se apropria do espaço. O contato direto, o vivido, as formas de relacionamento próximas estabelecem a dinâmica que caracterizam o lugar, posta nas formas de uso do local. As práticas que reúnem os habitantes da localidade, a vivência, a participação, as atividades desenvolvidas nos locais dão forma, pelo uso do espaço, a significação para a efetivação da concepção de lugar, no campo ou na cidade. É a apropriação, pelo corpo, do espaço que estabelece a determinação do vivido.

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. “No lugar emerge a vida, pois é aí que se dá a unidade da vida social. Cada sujeito se situa num espaço concreto e real onde se reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si”. (CARLOS, 2007, p. 22).

A LDB ao facultar, via documento oficial, meios para que ocorresse o fechamento de escolas e deslocar as crianças camponesas para o urbano retira das mesmas a possibilidade de,

via educação formal, inserir-se em uma prática educativa a partir da realidade camponesa. Mesmo compreendendo, em sua maioria, o distanciamento entre a escola atualmente fechada e a escola própria do campesinato capaz de conduzir à compreensão de seu espaço vivido. A escola do campo, se formatada na concepção dos movimentos sociais, numa compreensão ontológica, de uma educação centrada nos valores e significados da terra enquanto condição de vida é capaz de formalizar na subjetividade da criança, o campo enquanto espaço de vida, de reprodução e, nesse interim, dar continuidade ao processo de reprodução do modo de vida camponês. O reflexo direto do fechamento dessas escolas é a negação do lugar enquanto espaço de vida.

As relações de proximidade, de troca de conhecimento, de sedimentação dos valores do campo são reforçadas no uso da escola enquanto local de apreensão do saber, pois, a dimensão do vivido se estabelece no cotidiano das trocas de experiências desenvolvidas no local, o que não isenta a escola deste papel. Não significa que a localização no campo é o único indicador para o estudo da vida camponesa, entretanto, excluída essa possibilidade, toda a construção de uma realidade de crescimento educacional se dará nos moldes de uma escola urbana, cujos valores são diferenciados frente às demandas e realidades próprias da cidade e que, por sua vez, devido ao avanço do capital, não estabelece a dimensão do vivido como condição para a construção da reprodução da vida e da história que passa a ter outra conotação, a do desenraizamento.

O vazio de relações entre as crianças camponesas no que se refere ao relacionamento com o local de vida pode construir a concepção do campo apenas como local de passagem, vazio de vida e de possibilidades como afirma Carlos (2007) ao edificar o conceito de lugar. As pessoas atravessam o ritmo da moradia no campo, mas não vivenciam a constituição daquilo que é devido, entre outras coisas, à educação estar arraigada nos conceitos do urbano dados pela escola da cidade. “A história do indivíduo é aquela que produziu o espaço e que a ele se imbrica por isso que ela pode ser apropriada. Mas é também uma história contraditória de poder e de lutas, de resistências compostas por pequenas formas de apropriação.” (CARLOS, 2007, p. 19).

Ao não se constituir como espaço do vivido, nos moldes do campesinato, em função de seu modo de uso e em seu tempo, o campo é apropriado pela lógica acumulativa do capital. Nesse sentido, a lógica determinante é imposta para o esvaziamento, se interpõe a retirada do sentido do vivido, nega-se o lugar, o local e o espaço é unicamente mercadoria na teia de relações da mundialização financeira. O vazio espacial é consentido e legalmente validado no

âmbito da educação, por meio do fechamento de escolas, legitimado pela LDB, no processo de expropriação do campesinato e esvaziamento para o sistema do capital.

O agronegócio é a materialização dessa condição no/do campo, as teias da expansão capitalista em escala mundializada, em seu processo de expropriação de todos os espaços na lógica acumulativa (re)ordena a divisão do trabalho e, nessa direção, retira do camponês a possibilidade de sua reprodução em seu espaço vivido. As relações impostas pela financeirização da economia produzem espaços desiguais e, ao mesmo tempo, ao garantir a saída do homem do campo da terra, o destitui da constituição de seu modo de vida.

A nosso ver o lugar não seria definido apenas pela escala mas como parte integrante de uma totalidade espacial fundamentada na divisão espacial do trabalho como produto direto morfologia social hierarquizada. Nessa perspectiva pode-se pensar o lugar definido a partir dos entrelaçamentos impostos pela divisão (espacial) do trabalho, articulado e determinado pela totalidade espacial; portanto não é uma forma autônoma dotada de vida própria, uma vez que sua reprodução se acha vinculada ao caráter social e histórico da produção do espaço geográfico global. (CARLOS, 2007, p. 22/23).

A autora em sua análise sobre as implicações das relações sociais sobre a materialidade do espaço geográfico enfatiza que compreender a categoria lugar é realizar a associação, devido a sua imbricação, do plano social ao plano espacial. Nessa dimensão, sob a imperiosidade das relações capitalistas, definidoras das relações de trabalho, o espaço reproduz o movimento desenhado pelo metabolismo do sistema e se converte em espaço mercadoria.

O campo ao ser apropriado por esse sistema metabólico reflete os resultados da apropriação privada e, frente a tal realidade, se consolida como espaço do capital para a fomentação do mais valor. Transforma-se no espaço da troca, da mercantilização, da negociação, da financeirização, enfim, é o espaço do agronegócio, da ausência do humano. Essa condição, não impede a continuidade da resistência camponesa, que historicamente se reproduz a partir de diferentes variantes, entretanto, os valores históricos que sedimentam o modo de vida camponês vão sendo destruídos e o campesinato perde a referência do espaço enquanto lugar.

Mundializado, o espaço fragmenta-se através de formas de apropriação para o trabalho, para o lazer, para o morar, para o consumo etc. Deste modo, o espaço fragmenta-se em espaços separados, parcelas fixas, como consequência de uma atividade parcelada fundada no trabalho abstrato. Espaço aparece como mercadoria, apesar de suas especificidades, produzido e vendido [...] cujo conteúdo escapa aos indivíduos, posto que submissos à troca e à especulação — uma troca que se autonomiza em relação ao uso num processo de produção assentado na propriedade privada da terra que gera a apropriação diferenciada do espaço por extratos diferenciados da sociedade. Com isto transforma-se,

constantemente o lugar e produz-se o estranhamento do lugar com através da perda das referências. (CARLOS, 2007, p. 36).

Carlos (2007), em sua análise sobre o urbano ressalta como toda a estruturação da lógica acumulativa é reproduzida na paisagem. O capital ao alterar profundamente o espaço urbano, descaracterizando o lugar a partir da destruição do vivido, das relações sociais, da rua, do bairro, entre outros aspectos e, mostrando como o sistema de mercadoria imputa todo esse movimento na perda do desenrolar da vida humana, homogeneiza o espaço. Em sua ótica, a cidade reproduz a hierarquia espacial como resultado da hierarquia das relações.

Nessa mesma direção, podemos fazer uma analogia com a paisagem do campo ao sofrer todo o processo de alteração provocado pelo espraiamento das relações do capital. O desmantelamento das relações camponesas e a constituição do agronegócio produzem uma paisagem homogênea, o sentido da mercadoria, da produtividade, sem necessidade do trabalho, da condição humana e isso demonstra o espaço do capital. Desse modo, sob a ótica de um espaço da e para a mercadoria, não há necessidade de escolas, de uma educação formadora do ser e do espaço do valor de uso em que as manifestações sociais reproduzem a vida em sua essência. Não há terra para o plantio, não há produção para o consumo, não há emprego, não há trabalho, os recursos da natureza são espoliados, solidifica-se a proletarianização, ou seja, gesta-se a necessidade de atendimento às demandas do valor de troca e o esvaziamento do campo. Nessa dimensão, ao mesmo tempo, se constitui uma simbiose que caracteriza uma produção desigual do espaço.

Os reflexos dos acontecimentos no campo brasileiro, a partir do fechamento de escolas significam o desenraizamento da condição camponesa, o cerceamento à condição de um maior avanço social e cultural, a inserção da população rural no projeto do capital via educação e sua transformação em força de trabalho para o atendimento das necessidades da acumulação: o campo para o agronegócio e a força de trabalho para ser explorada em seu sobretrabalho.

Para os mentores do projeto, a presença dos camponeses, em grande número, no meio rural/campo, tem se mostrado como um “entrave ao desenvolvimento” (id.). A forma para resolver este “problema”, está em fazer com que estes saiam do campo, ou seja, sejam “atraídos” para as cidades/favelas. Livres deles, o campo poderia atingir o progresso/desenvolvimento planejado pelo projeto do grande capital. Esta fórmula, ao que nos parece, vem surtindo o efeito desejado, haja vista a forma como o Estado vem tratando os camponeses através das políticas agrárias e agrícolas e educacionais. (PERIPOLLI e ZOIA, 2011, p. 198).

Os dados do Censo Agropecuário de 2017 revelam uma permanente saída da população mais jovem do campo. De acordo com a publicação do IBGE, do total de

5.046.384 de estabelecimentos existentes, apenas 5,4% - 276.319, é ocupado com população abaixo de 30 anos, como pode ser observado na tabela 10 e Gráfico 03. Tal indício demonstra como essa parcela da população, ao longo do tempo, vem perdendo os vínculos com o campo.

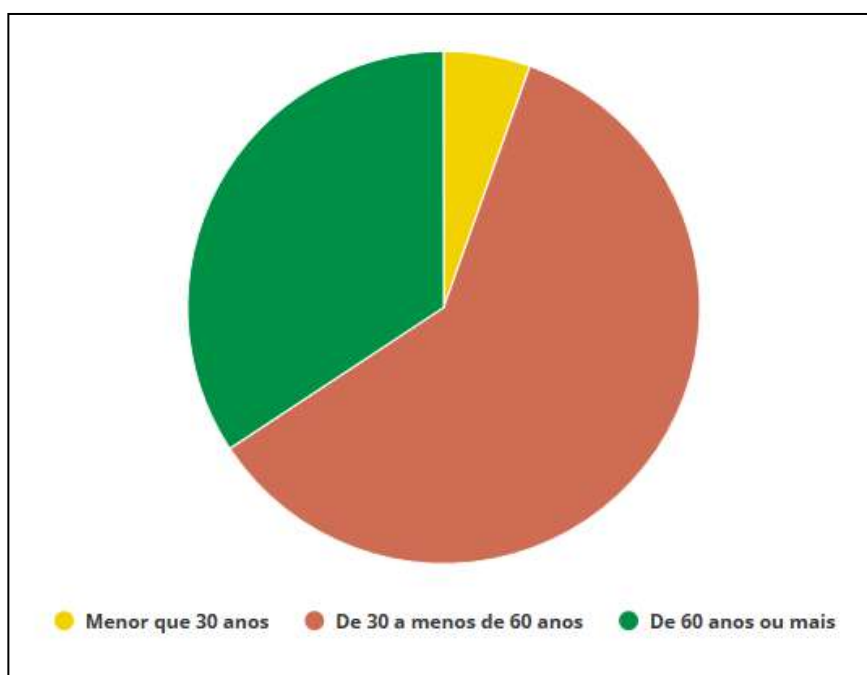
TABELA 10

BRASIL – IDADE DA POPULAÇÃO RESIDENTE NO CAMPO – 2017

Região	Menor que 30 anos	De 30 a menos de 60 anos	De 60 anos e mais	Total
Norte	51.532	380.501	146.975	579.008
Nordeste	145.691	1.398.944	772.088	2.316.723
Sudeste	33.827	548.414	377.751	959.992
Sul	33.773	509.469	303.632	846.874
Centro-Oeste	11.505	203.075	129.207	343.787
Brasil	276.319	3.040.403	1.729.653	5.046.384

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário - 2017

GRÁFICO 05:
BRASIL – IDADE DA POPULAÇÃO RESIDENTE POR ESTABELECIMENTO NO CAMPO



Fonte: IBGE, Censo Agropecuário, 2017.

Como pode ser constatado há um esvaziamento do campo brasileiro, o envelhecimento populacional é crescente e os jovens cada vez mais têm se tornados móveis em sua busca de trabalho, refletindo a impossibilidade de permanência e reprodução no campo em sua condição camponesa. O desenraizamento da terra é resultado direto do avanço das forças do capital, todavia, seu metabolismo é reforçado e amparado por instâncias que deveriam sustentar a manutenção da estrutura do/para o homem do campo, como por exemplo, o sistema educacional por meio legislação que lhe organiza. Desse modo, torna-se tácito o imbricamento com a LDB, como aparato de validação dos projetos do capital para o campo ao legitimar o fechamento de escolas em uma orquestração que resulta na perda da cultura campesina, na perda do trabalho camponês e na transformação deste em força de trabalho precarizada para o capital na cidade e, até mesmo no campo, ao perder a relação com a terra, ofertando os camponeses como mercadoria de baixo valor. A efetivação de escolas do campo poderia se constituir em um dos pilares da fixação do homem no Campo.

Segundo Alves e Almeida (2014), os camponeses ao serem expropriados e enveredarem no processo de mobilidade do trabalho, para dar continuidade a reprodução da vida, são por esse movimento desenraizados e extirpados da condição que lhes é peculiar. A mutação em operário dá-lhe uma nova roupagem e o subverte ao ideário educativo do capital na formatação da divisão do trabalho na ordem capitalista. O camponês perde a sua autonomia, a sua característica de domínio do trabalho com a terra e torna-se passivo frente ao processo educativo do capital que o instrumentaliza para o exercício de atividades cuja finalidade é o atendimento ao sistema, não há emancipação do ser com o que se adquire em termos de conhecimento, mas apenas o desenvolvimento de habilidades para a execução de uma função.

É com base nesses pressupostos que a população migrante miserável desempenha uma tarefa primordial aos propósitos da acumulação do capital, na medida em que serve para controlar os salários e submeter os dóceis/"educados" trabalhadores ocupados as mais cruéis formas de exploração da sua força de trabalho. (ALVES; ALMEIDA, 2014, p. 256).

Ao não ser absorvido pelo metabolismo do sistema, o indivíduo, em sua necessidade de reprodução frente a perda do trabalho e ao movimento do capital transforma-se em uma massa disponível para a expropriação. Nesse caso, não se define a partir de um deslocamento por razões intrínsecas ao seu projeto pessoal, mas como um objeto dentro da lógica capitalista, por ela dominado e identificado como um de seus aspectos. Esse deslocamento populacional é metamorfoseado nessas relações devido a sua condição, ou seja, os sujeitos são expropriados dos meios de produção sendo obrigados a submeter-se ao capital e como

resultado transformam-se em mercadorias ao garantir a extração do trabalho excedente. Se estabelece nesse itinerário a mobilidade do capital que em seu bojo garante a mobilidade do trabalho e a reprodução espacial. (LIMA e FEITOZA, 2018).

[...] o deslocamento espacial está plasmado em uma unidade dialética, que compreende uma aparência fenomênica da liberdade individual de mobilidade, cuja essência radica na compulsória necessidade de venda da força-de-trabalho. Deriva desta contradição a mobilidade permanente da força-de-trabalho, sempre apta a se subordinar aos ditames do trabalho excedente não remunerado, impostos pelo capital. (LIMA e FEITOZA, 2018, p. 1107).

No campo, historicamente as estruturas latifundistas foram mantenedoras do descarte do camponês, contudo, tal condição tem sido potencializada com o discurso da modernização que trouxe o agronegócio em seu processo de arregimentação do sistema de mercadorias. O capital territorializa ou monopoliza a terra sob a lógica do alavancamento da capacidade produtiva, contudo, em sua contradição não promove o arrefecimento da pobreza e, ao se espacializar retira do camponês a autonomia sobre a sua condição de sujeito produtor e da terra como sua condição de vida. O processo de expropriação desenraiza o homem do campo e retira dele a sua capacidade e meios produtivos, como resultado resta-lhe a sua barateada força de trabalho, agora transformada em mercadoria que passa a ser móvel na busca pela sobrevivência.

Thomaz Júnior e Lizarazo (2016) observam que a expropriação camponesa, no que se relaciona a força de trabalho não se define somente para o urbano, tem se configurado também na vertente campo-campo, pois permite a absorção dos trabalhadores, de forma precarizada, nas cadeias do agronegócio. Apesar disso, a permanência da relação campo-cidade, nesse contexto, ainda se estabelece como hegemônica.

A compreensão do urbano como determinação para o desenvolvimento se estabeleceu, no Brasil a partir das décadas de 1970/1980. Conceição (2007), ao analisar a mobilidade do trabalho inerente à juventude, põe em evidência que esse foi o motor do modelo para o país, que concebeu o processo de metropolização, formando intensa favelização como resultado concreto da expulsão camponesa em direção às cidades e materializando a modernidade que lhes era necessária para a concretização da lógica de mercado.

É sob o discurso da modernização que o avanço capitalista sobre as estruturas do campo se define garantindo a subsunção do trabalho ao capital. O discurso fundamentava-se na inclusão no mundo global, a partir da escala local como saída para a contradição gerada pelo capital com a miserabilidade. A força de trabalho, sucumbida à necessidade de reprodução para continuação de sua existência, buscou alocar-se, mesmo em condições

subhumanas, precarizando-se e espacializando-se nos contornos da miséria imposta pelo capital. (CONCEIÇÃO, 2007).

Para essa autora, nessa direção, o papel do Estado ganhou contornos ainda mais estratégicos, em sua condição de gestor subserviente das relações de mercado com a vertente ligada a financeirização e consorciada às instituições supranacionais, pois, liberalizou o mercado e criou políticas compensatórias no campo. Em sua análise, essa questão se prende a reformulação da sociedade industrial como expressão do desenvolvimento, reorganizando campo e cidade em suas dimensões para garantir a efetividade dessas políticas. O resultado da conjugação desse entrelaçamento foi o deslocamento da população rural para o urbano. A mobilidade do trabalho ensejou a precarização e garantiu um exército de reserva para a solvente demanda capitalista, cuja força de trabalho altamente envolvida nesse processo e rebaixada em sua condição, foi a do trabalhador do campo. (CONCEIÇÃO, 2007).

Essa estratégia se interpôs como uma forma para possibilitar a formação de um exército de reserva nos centros urbanos, frente a necessidade de reprodução cresce o processo de assalariamento, de precarização, de subalternização do trabalho e sua concentração nas áreas periféricas, onde se desenvolvem as diferentes formas de miséria, fomentando uma desigual produção do espaço, espaços de miséria.

Não existe nenhuma política de mudança estrutural que viabilize reformas sociais, que possam representar algum indicador de alteração na diminuição da taxa de indigentes. Na leitura dos espaços desiguais observa-se uma leitura geográfica sinalizada por pontos, ilhas de fortes concentrações de riquezas, dos ganhadores globais, que se perdem nos oceanos imensos de miséria dos perdedores no mercado capitalista. (CONCEIÇÃO, 2005, p. 168).

Ao mostrar a produção do espaço da miséria, essa autora clarifica as mudanças ocorridas em escala mundial em termos econômicos, e evidencia como em nível de divisão territorial os rebatimentos dessas articulações se tornam palpáveis. A crescente valorização do urbano como resposta ao discurso sobre o atraso do campo, enquanto espaço de reprodução para a continuidade da vida, tornam nítidos os ataques do capital na busca por mais espaço para acumulação. A saída via mobilidade do trabalho, a partir da década de 1970, para as metrópoles no processo de reordenamento territorial, concedendo o entendimento de superação da desigualdade na relação campo/cidade foi posto como a grande e necessária correção geográfica para o enfrentamento da realidade disforme.

A expansão capitalista ao centralizar sua atuação a partir da cidade, formaliza nesse momento da história, seu lócus acumulativo que também se traduz como expressão do domínio político. Contudo, levando-se em consideração as contradições geradas pelo capital,

compreende-se o crescimento do urbano não somente como ficção cujo final é permeado pela felicidade. Ocorre exatamente o contrário, o espraçamento da lógica de mercado na estrutura da cidade formando bolsões de segregação, oriundos da sujeição e expropriação do trabalho, sustento da condição acumulativa refletida na miserabilidade produzida na cidade e no campo.

(IN) CONCLUSÃO

O sistema do capital ao instalar sua condição destruidora reordena o trabalho e seu significado, enquanto produtor de valor de uso, separando o trabalhador de seus meios de produção, numa relação alienante. Nesse processo de alteração, o capital vai impondo uma nova condição social, organizacional, biológica e de regulação do trabalho significando uma nova estrutura de poder, que subordina, das mediações de primeira ordem, às mediações de segunda ordem, determinando como todas as estruturas devem estar voltadas para o atendimento de seus imperativos. O trabalho nessa nova dimensão deixa de ser a identidade do homem para ser apenas uma função produtiva.

Nada escapa ou fica de fora do alcance do capital, este é completamente dominador e controlador. Ao subjugar tudo e todos às suas determinações, ajusta de forma obrigatória todas as estruturas e todos os sujeito conforme suas necessidades. Não há micro ou macro situações, espaços e estruturas que não se enquadrem em suas pretensões de expansão. Diante de uma lógica cada vez mais destruidora, vai se auto caracterizando de forma incontrolável tomando para si todos os espaços possíveis para garantir acumulação. Das localidades mais recônditas do planeta, aos grandes centros financeiros, dos mínimos recursos da natureza aos máximos domínios existentes, evidenciando que em sua incontrolabilidade tudo se molda ao seu caráter autodestrutivo e gerador de crise sem precedência na história da humanidade.

Esse processo é possível graças à subordinação do trabalho que, na esfera do capital, não é reproduzidor da existência humana, mas fator de produção. O capital necessita do trabalho para continuar a expandir-se, onde houver trabalho vivo a ser usurpado, as formas draconianas da estrutura de mercado se retraem e avançam, se refazem e assumem novos traços para permanecer em sua lógica destrutiva, em seu processo de mobilidade mundializada, cuja principal fonte de alimentação é a existência da força de trabalho cada vez mais fragilizada e propensa a sujeição. Formam um par dialético em que estão inter-relacionados, não sendo possível a superação de um sem a destruição do outro. Assim, capital e trabalho existem imbricados numa relação em que, o capital se personifica para alcançar o mais valor de forma imperativa sobre o trabalho que é o real “sujeito” do processo de produção.

O metabolismo totalizante insere um intenso processo destrutivo no plano social, a lógica predominante está sedimentada na produção do valor de troca, eliminando o valor de uso e subordinando-o com a finalidade de cada vez mais eliminar as necessidades humanas, em detrimento da necessidade de expansão do lucro. Nessa lógica, devem ser afinadas e

equalizadas todas as formas de inteligência que garantam a racionalidade e a eficiência no processo de lucratividade. (ANTUNES, 2002).

Frente a essa realidade a educação é aprisionada nas estruturas do sistema conformando-se como mais um instrumento para a acumulação. Desse modo, vai se perfazendo como um modelo articulado cujas diretrizes são pensadas para fomentar formas mais fáceis de garantia da exploração no atendimento das demandas de mercado. Isto evidencia a relevância do pensar no processo de avanço das relações capitalistas, em que a educação é instrumento ideológico para o controle social a partir da realidade material.

Marx e Engels (2007), em a Ideologia Alemã, mostram como a produção das ideias está ligada a produção material, elas não surgem externamente à condição humana, pelo contrário, elas são oriundas do movimento humano definido pelo desenvolvimento das forças produtivas. Isso significa que, a partir da atividade humana se estabelece o pensamento social. É a vida material a força motriz para a construção do ideário do homem e a transformação de sua realidade. “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”. (MARX e ENGELS, 2007, p. 20).

A produção das ideias e a produção social estão interligadas, não se separam, o pensamento posto no ordenamento social está diretamente relacionado ao desenvolvimento das formas de reprodução existentes na sociedade, sendo comandado e dispersado conforme sua compreensão de mundo, conformando a questão ideológica.

Conforme Chauí (2008), a ideologia é um mecanismo de dominação pelo qual a classe detentora do poder mantém uma relação de preponderância sobre os que são por ela dominados, fazendo-os não enxergar e não compreender essa dominação a que estão submetidos. Está presente nesse constructo a força de luta de classes que não é assimilada, tornando-se oculta, mesmo sendo a origem da dominação e, desse modo, conduzindo os homens a não se enxergarem como produtores de suas próprias histórias numa visão contrária do real.

No processo de consolidação da concepção ideológica enquanto, mascaramento da realidade, se fortalece o ideário de autonomia dos fatos ocorridos no plano do real, sendo esses atribuídos a outrem que não tem uma materialização. Há uma construção de verdades, cristalizadas como ideias verdadeiras, mas sem relação com quem domina a sociedade. (CHAUÍ, 2008).

Esse movimento é fundamental para a concretização das necessidades do capital em sua ofensiva acumulativa. Ao garantir a formação da idealização como fonte primeira da constituição do real, retira da condição histórico-social as formas determinantes de

entendimento da sociedade, tornando os homens corpos dóceis para a realização dos interesses das classes dominante e, alienados, entorpecidos e brutalizados em sua condição de explorados.

A análise de István Mészáros (2004), em *O Poder da Ideologia*, aponta para sua difusão em toda a estrutura da sociedade. Ela domina todos os níveis existentes, desde os mais tenros discursos, nas mais baixas dimensões sociais às mais elevadas, rebuscadas e sofisticadas relações calcadas nas mais refinadas idealizações. A força da ideologia dominante é sutil e se estabelece a partir de diferentes formas, frentes e estratégias com a finalidade de moldar o senso social aos interesses de uma classe.

A assertividade dessa realidade é materializada com a divisão do trabalho, mecanismo definidor da estruturação da ideologia. Ao separar os homens em detentores e despossuídos estabelece a lógica da exploração de uma classe sobre a outra, e as formas de manutenção de privilégios no conjunto da sociedade. É para manter essa condição de superioridade que as classes privilegiadas consentem a disseminação da ideologia como instrumento de manutenção das estruturas de poder. Para dar materialidade às suas determinações utiliza-se das instituições oficiais como disseminadoras de suas intencionalidades via formulações políticas, culturais, entre outras dimensões da esfera social.

O Estado é a representação substancial dessa compreensão de conservação de poder. Como instituição de regulação das relações sociais, aparece como mediador que exerce poder sobre toda a sociedade sob a concepção de garantidor do direito, entre o individual e o coletivo. É sob esse entendimento que se estabelece como instituição moderadora, com uma forma independente de gerir os interesses comuns, separado do individualismo. Surge do apaziguamento das classes, contudo, é dominado pelo conjunto detentor de maior força na sociedade, impondo seu interesse como necessidade geral, como demanda coletiva universal e que, portanto, deve ser por ele gestada, pois, ilusoriamente é demanda de todos.

Como representatividade da classe dominante, o Estado, utiliza do discurso da neutralidade para efetivar sua legitimação e escamotear sua real função de conservação do privatismo. Nesse conjunto, falseia a relação de dominação de classes a partir da continuidade do direito como ideia necessária à sociedade. (CHAUÍ, 2008).

Sob tal assertiva compreende-se que a prática social está no âmago da construção da ideologia ao ser incrustrada no conjunto dos homens de forma invertida. A forma como se apropriam destas realizações, a partir das relações de produção, é que permitem uma diferenciação de absorção entre as classes. Assim, as ideias dominantes se transformam nas ideias que serão assumidas pela sociedade em cada momento da história. (CHAUÍ, 2008).

A idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas como idéias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as idéias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam. Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de idéias. (CHAUÍ, 2008, p. 85).

A produção das ideias reflete a separação originada pela divisão do trabalho material e intelectual no processo de definição de como se efetiva a apropriação e a acumulação individual. Tal movimento deflagra a formação da propriedade privada que se põe no ideário social como processo natural, pois, o trabalhador não se enxerga como produtor de sua condição, mas como estranho a si mesmo e assume essa divisão como sendo inerente ao desenvolvimento de sua história.

No cerne da concretude da ideologia está o atendimento ao sistema econômico. É sob sua marcha que os projetos, planos e leis são constituídos e apresentados à sociedade como as melhores formulações para o bem comum, ocultando os conflitos de classe que se corporificam com o avanço do capital. A garantia da lucratividade é a mola propulsora para a dominação ideológica. Torna-se essencial escamotear a realidade sob diferentes aportes para consolidar as formas de expropriação.

A classe dominante distribui suas ideias em diversos setores da sociedade para, a partir da ideologia enquanto seu instrumento, viabilizar ao capital as estruturas de lucratividade. Essa condição somente é possível via usurpação do trabalho não pago, tal fato nos permite compreender que o processo de propagação ideológica tem sua basilaridade e efetividade para assegurar o reordenamento do trabalho.

Novas e diferentes formas ao longo da história têm sido materializadas no que se refere ao trabalho como condição de extração do mais valor. A estrutura segregadora de classes existente na realidade social transforma o trabalho em mercadoria sob a dissimulação da igualdade de condições entre capitalistas e trabalhadores. Essa relação evidencia as transformações sociais inseridas no mundo regido pelo capital. A sua mundialização ampliou a conquista de novos mercados inserindo o falso sentimento de maior conquista da civilização e, concomitantemente, um processo de destruição e exclusão em escala planetária de forma ainda mais acentuada.

A expansão capitalista promoveu para as sociedades, em todo o mundo, um processo de dominação ainda mais intenso na busca desenfreada pelo lucro constante que teve como

rebatimento direto a desestruturação dos direitos historicamente construídos e consolidados ao longo de décadas. O trabalho foi perdendo sua centralidade e como resultado de uma necessidade feroz do capital de reproduzir-se, os direitos foram sendo solapados ampliando e consolidando o desemprego estrutural como a tônica da sociedade regida pelo capital.

A falsa imagem de que a expansão capitalista é de acesso a todos vai sendo desmontada, ao passo que cresce a miséria em todo o mundo, especialmente nos países considerados subdesenvolvidos, devido a desregulamentação dos direitos trabalhistas com o aval do Estado. Assim, ao mesmo tempo em que se põe o avanço tecnológico como expressão do sucesso do capital, se põe também as formas de violência e pobreza contra todas as populações do planeta.

A luta de classes se evidencia mediante a destituição do trabalho como garantia de reprodução, mediante a sua precarização como necessidade do capital, de continuidade de sua reprodução e mediante a sua destruição, para logo depois ser retomado pelo capital como causa motriz de sua existência. Nesse embate, observa-se a flexibilização, a terceirização, a destruição de direitos, o desemprego e outras formas que o capital cria para reordenar o trabalho, na perspectiva da ampliação da lucratividade.

A dimensão ideológica também está inserida na construção dessa realidade como operacionalizadora do processo. Concordamos com Mészáros (2004) ao enfatizar que sob a coerção ideológica produzida na sociedade do capital, o metabolismo social é controlado em todos os seus aspectos. A natureza da ideologia não atua como condição abstrata, em sua atuação não se constitui como um domínio da questão teórica em sua essência, suas implicações são dadas em diferentes âmbitos da vida social, e em cada época de diferentes formas a depender da variação dos instrumentais institucionais estabelecidos de forma dominante.

Retomamos a análise de Marx e Engels (2007), em a Ideologia Alemã, ao ressaltar como o pensamento da classe dominante assume a supremacia em cada momento histórico no conjunto social e passa ter amplitude geral; a dimensão dessa imposição é traduzida nas práticas da realidade, ou seja, se corporifica nas formas materiais postas para a população, para a classe trabalhadora.

A estrutura da produção é o objeto de interesse, aumentar a exploração da força de trabalho para subsidiar de forma mais intensa a acumulação cria diferentes *modus operandi* para ampliar a divisão do trabalho. Precarização é a palavra da moda nas entrelinhas do capital. Ao mesmo tempo em que abre as possibilidades para tal realização, utiliza-se da educação para concretizar suas demandas.

O modelo educacional necessita estar orientado para promover as alterações necessárias, objetivando o reordenamento do trabalho no atendimento da estrutura produtiva. Garantir a esfera da produção é a tônica da inserção do capital nas teias da educação. Não significa que dar novos direcionamentos ao processo educativo se traduza em melhoria dos rendimentos para a população, com aumento dos salários médios, significa a concessão das bases necessárias para que o capital possa ter ao seu dispor a força de trabalho dentro das exigências históricas de cada período.

Esta urgência, que é assumida também pelos governos, ocorre porque um país que pague renda média menor a seus trabalhadores pode produzir bens e serviços mais baratos e permitir maiores lucros aos empresários: melhora a competitividade. Sem educação de “qualidade” não se amplia o número de formandos e com poucos formandos o salário médio sobe ao invés de descer. Lei da oferta e procura. A armadilha da renda média consiste no aumento do salário médio dos trabalhadores sem que se consiga alterar fatores de infraestrutura como educação, responsáveis pelo aumento da produtividade e simultaneamente, dispor de uma maior quantidade de formandos que reduza pressões salariais. (FREITAS, 2014, p. 50).

O avanço do capital sobre a educação de forma a transformá-la em um serviço necessário para expandir as formas de lucratividade tem uma relação direta com as mutações ocorridas nas relações de trabalho. A acumulação é oriunda da exploração do trabalho pelo capital, é neste contexto que as práticas de usurpação da riqueza se estabelecem e, para tanto, se faz determinante que todos os setores sejam redimensionados para tal atendimento. A inclusão da educação como mais uma mercadoria com características e metas a serem atingidas, como uma empresa, reflete intensamente as medidas do sistema para a ordenação da força de trabalho aos seus imperativos: habilidades, competências, metas a serem atingidas para alcançar a aprendizagem efetiva a subordinação de todo um segmento social, inclusive de suas políticas, para a racionalização capitalista e ao mesmo tempo para o aumento da expropriação e segregação.

A educação do capital é para o mercado, para formar e permitir o acesso a um determinado tipo de conhecimento para fomentar a acumulação, ou seja, esse modelo de educação é uma mercadoria, e para dar maior materialização é imprescindível que, as políticas educacionais sejam conduzidas em sua direção, reformá-las para que se adéquem ao movimento do capital.

A constituição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira esteve, em suas raízes, submetida ao metabolismo e à sociabilidade da lógica de mercado. Esta assertiva ganha materialidade considerando que a configuração da LDB 4.024/61 concedeu as bases,

mesmo que implicitamente, no âmbito da educação, para o atendimento das mudanças econômicas na década de 1960 frente ao desenvolvimento urbano-industrial. A LDB 5.692/71 foi estruturada com direta intencionalidade para garantir o reordenamento do trabalho na esfera da internacionalização da economia brasileira a partir da década de 1970, e a LDB 9.394/96, ao final do século XX, foi inscrita na conexão da ampliação da acumulação, sob o avanço da ofensiva capitalista para a aceleração da extração do sobretrabalho, frente ao período de transformação promovido pela reestruturação produtiva.

Isso significa que o trabalho continua com a sua centralidade, na estrutura de mercado, mesmo sendo desenvolvidos mecanismos para a sua negação e exploração. O modelo de educação da sociabilidade capitalista, via LDB, criou leis e outros mecanismos para legitimar o reordenamento do trabalho na estrutura societal. A LDB 4.024/61 mostrou a necessidade de fomento de cursos profissionalizantes para as classes depauperadas. Já a LDB 5.692/71, instituiu a tecnificação, transformada em habilitações básicas, com a terminalidade para a conclusão e atendimento imediato ao mercado de trabalho, sem a necessidade de ingresso no Ensino Superior. A LDB 9.394/96, frente à remodelação da estrutura produtiva, refez o discurso para garantir a universalização da educação básica, cujo objetivo estava para o atendimento de uma nova realidade social em que o trabalho, no contexto da tecnologia, passou por um processo de negação mais perverso, devido à crise estrutural do capital.

Como se observa, a estrutura produtiva, para atender as necessidades de mercado foi e vai sendo remodelada sob as determinações orgânicas do sistema de mercadorias com o comando da classe dominante. Esta, na compreensão de Marx e Engels (2005), altera as relações de produção e, na mesma direção, também o faz com as questões sociais. O modelo educacional, conduzido ideologicamente por esta classe, a partir de sua base legal, é subvertido frente a cristalização existente em um período anterior, volatilizando-se para atender aos novos ditames da exploração do mais valor.

Toda essa conjunção de fatos traz à luz o papel do Estado capitalista no processo de configuração das medidas necessárias para as alterações ocorridas na sociedade. Assim, é estabelecido um acordo entre Estado, capital e trabalho. Através de suas investidas, como a normatização da legislação, tendo a finalidade de beneficiar as classes controladoras da produtividade, manter o controle social e permitir a exploração do trabalho, o Estado expõe a sua condição de protagonista, como mediador das classes, para a extração do mais-valor.

No processo de construção da ideologização do capital, o Estado oferece as condições infraestruturais para a imperiosidade do sistema e sua perpetuação. Para tal, a roupagem é

definida conforme o período histórico em que o metabolismo do sistema está sendo formatado.

A realidade econômica e social, na década de 1970, por exemplo, sob o jugo da ditadura militar e da internacionalização da economia, em que foi implantada a LDB 5.692/71 no Brasil, põe em tela um Estado que assumiu a realidade educacional em sua consecução, cabendo-lhe a função de provedor desse setor, assumindo a formação para profissionalização em uma realidade de avanço das forças produtivas capitalistas, que necessitavam de força de trabalho com maior tecnificação frente ao crescimento urbano industrial. Mesmo não se concretizando a propositura da lei, e as habilitações ganhando corporeidade no ensino médio, o Estado foi determinante para a remodelação da educação cujo objetivo era o pleno atendimento das necessidades de rearrumação do trabalho para o capital.

Com o avanço das relações após a década de 1970, a funcionalidade é alterada. Com a ascensão da Lei 9.394/96, a perspectiva de mudança de atuação da esfera estatal foi estabelecida com novo direcionamento de sua função na esfera do capital. O novo padrão de acumulação exigia mecanismos diferenciados de ação dentro das formulações do neoliberalismo, ou seja, o mercado exigia outros anseios, diferentes do modelo anterior cuja formulação rígida e centrada na instituição tinha caráter preponderante. O Estado, frente a essa nova realidade, passou a atender às novas demandas devido a sua condição de instituição fomentadora de política, com grande força ideológica e técnica, capaz de realizar toda uma movimentação produtora da expansão capitalista, ainda articulada à educação.

O neoliberalismo, como motor do movimento acumulativo, reestruturou as políticas para a educação regendo a legislação para garantir todas as articulações necessárias para a extração do mais valor, em consonância com as agências internacionais e materializadas na educação básica.

O caráter ideológico desse processo a partir da década de 1990 é concretizado com a LDB 9.394/96, podendo ser visualizado com a análise de Zanardini (2007) ao apresentar o conjunto de mudanças na educação atrelado à chamada sociedade do conhecimento. Ressalta, essa autora, como essa definição está carregada de uma carga de conteúdo ideológico própria do capitalismo. O pragmatismo da aprendizagem defendido nas mudanças propaladas para a educação baseadas no entendimento do “aprender a aprender”, na formação dos indivíduos, que devem ser criativos, trazem nas entrelinhas as determinações ideológicas do capital, pois, ao se ressaltar que o indivíduo deve ser imbuído de uma capacidade de resolver as situações a partir da fomentação de novas habilidades, não se está discutindo a construção de uma criatividade para a transformação social, mas a busca de formas que melhor se adaptem aos

interesses e determinações da sociedade de mercado. A escola frente a esses mecanismos deve estar organizada para enveredar-se pelos caminhos de uma formulação social pautada na extinção da definição de coletividade. Sob tal compreensão, a educação deve ser matizada para felicidade, negando o conflito de classes no âmbito pós-moderno, devendo ser eficiente e, portanto, pronta para satisfazer as demandas do capital.

Frente a essa conjectura, o Estado assume outra função, a da descentralização mesmo sendo responsável pelo controle burocrático. O desenho que se põe é de uma instituição marcada pela ausência da regulação social e a presença no processo de efetivação das demandas da sociabilidade do sistema.

O mesmo Estado atuou de forma diferenciada para a lei 5.692/71 quando o contexto das relações capitalistas tinha um prognóstico de expansão na realidade econômica brasileira que impunha sua consolidação em território nacional, o papel era de centralização. Ao passo que a reestruturação produtiva reorientou a ofensiva capitalista, especializando-se mundialmente em um ritmo de extração da riqueza fortemente acentuada frente à crise do sistema, o Estado se refez em sua condição e, para materializar visivelmente, no que se refere a educação, a lei 9.394/96 foi configurada conforme os interesses dos organismos internacionais propositores de uma nova ordem em que a participação estatal é mínima.

Visualizamos as leis de diretrizes e bases, de forma central, para evidenciar como o capital utiliza-se de todos os aparatos, em todas as dimensões, mesmo que seja somente para a legitimação, como é o caso da educação que diretamente não produz espaço, mas concede a sustentação, assumindo a condição de operacionalizadora para que o metabolismo capitalista reordene o trabalho e nesse processo, a divisão territorial seja produzida de forma desigual e combinada.

O capital cria a sua condição de expansão pelo espaço utilizando-se das mais variadas situações sejam econômicas, políticas e culturais, a fim de garantir a apropriação da riqueza, com ou sem a presença do Estado. Entretanto, é com o Estado que há a sua efetivação enquanto garantidor da dominação espacial, pois, através das mais variadas formas, as “barreiras” legais são ignoradas e refutadas em nome da constituição de estruturas que viabilizem a sedimentação do poderio capitalista sob a benevolência do poder público. É a necessidade de acumulação, pelos capitalistas, que movimenta toda a estrutura econômica mediada pelo Estado, já que a personificação estatal, em grande parte é representada pelos detentores do capital e quando não, alicerçam alianças que beneficiam seus pares.

David Harvey (2004), em sua análise, evidencia a ação do Estado no processo de produção espacial colocando em debate que a lógica de seu movimento está inserida e é

balizada pela necessidade de acumulação. Sob esta caracterização cristalizam-se espaços diferenciados resultado de tempos diferenciados, cujo crescimento ocorre de forma desigual. A funcionalidade do Estado neste circuito é visível com a utilização de sua força para promover a diferenciação a partir de diferentes dinâmicas envolvendo investimentos infraestruturais, mas também com o uso de formas políticas, podendo essas serem garantidas via legislação.

O Estado constitui a entidade política, o corpo político, mais capaz de orquestrar arranjos institucionais e manipular as forças moleculares de acumulação do capital para preservar o padrão de assimetrias nas trocas mais vantajoso para os interesses capitalistas dominantes que trabalham nesse âmbito. (HARVEY, 2004, p. 111).

O capital ao promover a ordenação do espaço no tempo, o faz visivelmente ao fixar-se no território, nesse sentido, é uma busca de garantir a sua expansão e também de produzir a transformação dos lugares conforme a sua lógica, ao mesmo tempo em que garante a sua reprodução. Contudo, tal ordenação pode ser observada de forma imaterial, no plano ideológico para consentir reparações para as suas crises. (HARVEY, 2004).

Depreendemos desse conjunto analítico que, a educação é a estrutura ideológica da produção desigual do espaço. Ao construir um conjunto de leis e diretrizes para nortear a forma de ensino para o campo e a cidade em que a finalidade é a mutação do trabalho, colocando-o no cerne das discussões com a objetivação de alcançar formas para ampliar a extração da riqueza, capital e Estado interferem diretamente na composição da divisão social. Nesse sentido, a educação, via LDB, legitima as práticas de mercado operacionalizando diretamente sobre o trabalho e refletindo seus resultados sobre a divisão territorial.

A compreensão do processo de (re)produção espacial do campo e da cidade, em seu movimento, implica observar a centralidade do trabalho como elemento fundamental para o entendimento das ações do capital em seu metabolismo. Reestruturá-lo a partir das prerrogativas concernentes à expansão lucrativa é essencial para a continuidade do sistema. As relações sociais de produção reordenam o trabalho ao longo do tempo histórico e dão ressignificado para as formas de extração através da busca pelo trabalho não pago.

As alterações promovidas pela reestruturação produtiva são essenciais para essa visualização devido ao fato da necessidade de reprodução ampliada se intensificar. As mudanças introduzidas pós década de 1970, ao mesmo tempo em que, via tecnologia, aceleraram o processo produtivo, reordenaram o trabalho e o reconfiguraram para um novo período acumulativo ainda mais nocivo, implicando em transformações espaciais mais profundas para os trabalhadores do campo e da cidade.

O que se observa é que a produção do espaço geográfico está completamente subordinada aos interesses do sistema produtor de mercadorias que, por meio do capital, determina aonde ocorrerá de forma intensa o processo de expropriação e acumulação, ao mesmo tempo, percebe-se que esta colocação não é uma afirmativa fechada em si, pois, a força da dinâmica capitalista não permite que um espaço socialmente construído para servir ao capital seja eternamente dominante, não há rigidez nessa questão, o que hoje assume características centrais poderá perder a vitalidade em momentos de instabilidade econômica.

O campo e a cidade entram nesse movimento, o dismantelamento das condições de reprodução do campesinato, afrouxam a permanência de sua população, principalmente a população mais jovem no espaço de vida, a terra. O avanço do agronegócio rompe o modo de vida camponês, domina as suas engrenagens e subverte a ordem dos valores, do valor de uso ao valor de troca. Nesse sentido, a prevalescência das cadeias de lucratividade escamoteia o real sentido do avanço capitalista sobre o espaço trazendo o discurso do agronegócio como benefício para o conjunto social e consolidando a visão do campo como espaço produtivo necessário para o avanço da produção de riqueza para o país.

O poder da ideologia se põe diante dessa questão. Realidade e discurso se tornam encadeados e ficam ainda mais consistentes quando observamos, na narrativa do Estado, a fomentação de tais prerrogativas consolidadas pela LDB 9.394/96 ao garantir a formulação do currículo. No texto da lei não há a negação do campo enquanto espaço de vida para o campesinato, porém, ao garantir a liberdade de formulação curricular a partir de documentos oficiais basilares, o Estado capitalista, concede a fomentação da construção do ideário produtivista e benéfico do agronegócio e, ao mesmo tempo, de forma não explícita, a desnecessidade do campesinato para a estrutura produtiva do país.

Desde a escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, ainda na década de 1990, segundo Santos (2008), a análise sobre os espaços rural e urbano era proposta de forma a omitir a compreensão das relações existentes em seus processos de produção. De forma mais aproximada, a leitura do campo, mostra a relação entre o campesinato e a monocultura empresarial de forma harmoniosa escamoteando os históricos conflitos existentes e pondo o tradicional e o moderno em um patamar de superficialidade frente às determinações do capital que exclui, ou pelo menos, nega a pequena produção familiar camponesa. Essa forma de análise também foi direcionada para o tratamento das questões referentes a “Modernização capitalista e as redefinições entre o campo e a cidade”. Para esse autor, a redação dos PCN, no que se refere a análise da questão agrária, carece de compreensão da totalidade dos fatos,

sendo apresentada de forma superficial, fato que nega a produção das relações históricas cheias de conflitos existentes no Brasil.

No plano atual, com a formalização da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, o discurso textual direcionado para o campo, conforme Del Gaudio (2019), confere ênfase explícita ao agronegócio. Ao mesmo tempo não faz uma leitura das demais formas de produção existentes no campo, ou seja, o campesinato. A escrita dessa autora afirma a existência no texto oficial de um silenciamento proposital no que se refere à pequena produção camponesa.

Ainda nessa discussão, Amorim e Souza (2019), ressaltam que a BNCC ao publicizar em uma de suas competências a necessidade de fomentar o consumo responsável do local ao global, desconsidera a agricultura camponesa, que não efetiva danos à natureza. O texto do documento também não apresenta as contradições do capital, devido “a sua incapacidade de não destruir para extrair a riqueza”.

Como é possível inferir, o plano ideológico, via documentos oficiais, legaliza toda a amarração do discurso necessária ao capital. Nesta direção, cria a aceitação da importância da estruturação do campo para o agronegócio, em um processo de naturalização das práticas capitalistas como necessárias e essenciais ao conjunto social. Não se estabelece, uma leitura da contradição de todo o projeto de degradação do campesinato e da miserabilidade espacial fortemente projetada.

Assim, a geração de pobreza se configura como uma questão natural, oriunda da divisão campo/cidade em que o campo historicamente está a reboque da cidade, sem a correlação com o capital. A miséria está na individuação e não na desigualdade promovida pelo sistema de mercadorias. Permanecer no campo, dentro dessa concepção de que o mesmo não permite mais a reprodução do indivíduo, é atraso, reforçando exitosamente a consolidação da Questão Agrária.

As ofensivas do capital sobre o campesinato atingiram a essência do modo de vida camponês criando as possibilidades de exclusão e expropriação com extrema violência: separação da terra de vida e trabalho, precarização e mutilação da condição camponesa. Nessa direção, Thomaz Júnior (2002) afirma que a relação capital x Trabalho ganhou nova conotação a partir do processo de reestruturação produtiva dando novos contornos à divisão social e territorial que historicamente reflete a resistência de camponeses e operários pela reprodução de suas vidas. Contudo, no Brasil, sob a égide do capital, o processo de expropriação do camponês com a perda da terra e do trabalhador citadino, com o aumento da precarização e a perda do emprego tem conferido um novo panorama societal envolvendo

uma teia de relações que provoca o aumento da mobilidade do trabalho em diferentes direções, trazendo as marcas evidentes da despossessão, sujeitos desvalidos que se encaminham para a resistência na busca pelo acesso à terra.

Essas transformações ocorridas no interior da sociedade evidenciam como o metabolismo do capital necessita continuamente do trabalho para a manutenção de sua existência, e tem se travestido de forma polissêmica. Nesse contexto, observa-se que o modo de vida camponês, por exemplo, é convertido em forma de trabalho fomentado pelo capital, que, subjuga o sistema educativo em toda a sua dimensão. Isso significa que toda as dimensões secundárias são postas a serviço da acumulação, a legislação valida a (des)educação do campo e, nesse aporte negando o campesinato e subordinando sua força de trabalho ao domínio do mercado na prevalescência do urbano.

A expansão capitalista tem imposto uma cultura urbana resultado de uma expressão urbano-industrial oriunda de muita tensão, sendo definidora da primazia sobre os homens. Isso não significa que as formas de vida campesina estejam envoltas a romantização e desvinculadas das pressões impostas pelo avanço das condições materiais de existência. Contudo, a necessidade de impor uma cultura hegemônica como necessária e de maior relevância avança no sentido de destruição e desqualificação do campesinato, da depreciação de seus valores e saberes, colocando-os como ultrapassados e tradicionais, em outras palavras, desnecessários. (ARROYO, 1999).

Essa perspectiva tem relação direta com o processo educativo em toda a sua extensão, o que se propõe como conhecimento a ser abordado na escola, na temporalidade presente, vincula-se a um arcabouço de informações que responde aos ditames da racionalidade conteudista posta como necessária para o desenvolvimento do mundo do trabalho nos padrões da estrutura de mercado. A educação apega-se a um formato para um determinado fim e rompe com o saber e o conhecimento que está posto na realidade, que não está balizado no currículo oficial. A LDB ao sustentar a garantia de uma educação oficial, que pode ser oferecida em qualquer localidade, dissolve a relação do campesinato com o conhecimento que lhe é originário reproduzindo, na letra lei, o saber urbano. Ao mesmo tempo, este saber não emancipa a sociedade, pelo contrário, pois, o urbano se consolida como espaço da força de trabalho barateada e sucateada, como espaço à espera de maior acirramento das condições de miserabilidade e de venda a preços baixíssimos das liberdades individuais para a produção da acumulação, ou seja, a educação é uma mercadoria e tem subvertida a sua essência para responder à lógica de mercado na desqualificação do trabalho, enquanto condição de autonomia humana.

Conforme Amorim e Sousa (2019), a BNCC instrumentaliza, a partir da definição do que se deve ensinar nas escolas, a lógica do capital. Os autores evidenciam as amarras estabelecidas pelas diretrizes curriculares oficiais ao garantir as competências e habilidades, na formação de jovens, referentes à prática cotidiana, completamente voltada para o atendimento das requisições do mundo do trabalho com finalização para o mercado.

A lei 13.415/2017 que reforma a LDB 9.394/96 traz em sua nova concepção a alteração dos artigos 35 (art. 3º da nova lei) e 36 (art. 4º). No artigo 35 – A, organizado em oito parágrafos, o núcleo central da discussão está consolidado com as ordenações que deve orientar a BNCC como diretrizes curriculares, alterando a atual forma de organização existente no currículo nacional, indicando a carga horária, dando direção para a formação integral do estudante e definindo o que cada sujeito deve apreender ao final do ensino médio. Já no artigo 36, organizado em doze parágrafos, há o alinhamento entre a BNCC e os itinerários formativos que seguem as mesmas áreas de conhecimento das diretrizes curriculares posta no artigo 35. No artigo 36, do parágrafo sexto ao décimo segundo, a relação com o trabalho e os sistemas produtivos, objetivando uma formação técnica, adquire materialidade e concede a possibilidade de extensão ao privatismo³⁰.

Torna-se evidente, frente à nova elaboração para o ensino médio, o avanço do modelo educacional do capital, via legislação - LDB 9.394/96 convertida em Lei 13.415/2017 – para o atendimento da lógica de mercado, mesmo no texto oficial, existindo a fomentação de uma educação integral observada no parágrafo 7º, do artigo 35: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (BRASIL, 2017).

Esse movimento que altera a legislação objetivando a sua reestruturação com itinerários formativos, tem relação direta com o atendimento do setor produtivo. Nesse sentido, concordamos com Amorim e Sousa (2017) ao apresentarem o avanço do setor

³⁰ § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.” (NR) (BRASIL, 2017).

privado como financiador dos processos educacionais no Brasil, ou seja, a sua mercadorização.

Conforme Freitas (2018), esse processo na educação tem lastro diretamente ligado ao avanço do neoliberalismo ao fim do século XX, cujo tácito compromisso é a instauração do livre mercado. Desse modo, foram postas de lado todas as conquistas progressistas, de cunho desenvolvimentista, até então existentes, sendo necessárias apenas as condições neoliberais, nem que para isso a democracia seja refutada.

A posse da educação é desejada intensamente pelos guardiões do neoliberalismo desde o início deste século e, sua atuação vem sendo construída com a expansão da uma organização que inclui diferentes segmentos, desde partidos políticos ao grande empresariado. A continuação dos processos de acumulação individual dá o esteio para a ordem liberal, sustentada política e economicamente por suas personificações, reordenar a força de trabalho para a precarização e, nesse sentido, expurgar qualquer outra possibilidade de manutenção da vida que não seja por esse viés. (FREITAS, 2018).

As prerrogativas do capital crescem de forma assustadora na busca pela lucratividade e vão destruindo a solidez da estrutura social, as bases de sua segurança e tornando legal as forças e as formas repressivas de seus tentáculos. Desse modo, todo tipo de atuação toma forma para garantir a reprodução capitalista, desde os golpes político/econômicos aos mecanismos de retirada dos direitos sociais. E a legalização da barbárie contra os menos favorecidos respaldada pela classe dominante, com o apoio inclusive de muitos oprimidos.

A educação ao ser introjetada nesse movimento é impelida a formar para o mercado dentro dos condicionantes neoliberais, escola para o atendimento do capital, formadora de profissionais empreendedores, com habilidades e competências que os incluam na esfera mercantil. O trabalho é posto como lógica produtivista e não como formação do ser.

Para Tonet (2011), todas as relações da vida estão diretamente vinculadas com o trabalho, todas as demais atividades da vida social têm uma dependência em sua essência do trabalho, em sua análise há uma determinação recíproca entre todas as situações da vida, entendendo o trabalho como seu fundamento. Nessa perspectiva, este autor, mostra a importância da educação e sua relação com o trabalho ao clarificar que o homem não nasce com predisposição genética à realização de atividades que sejam necessárias à sua existência. Essa condição é desenvolvida durante as relações que estabelece e, diante deste fato, necessita aprender a realizar estas tarefas de forma intencional, é nesse contexto que a educação mostra sua importância.

A educação tem o papel de transformar o homem em homem, ou seja, em um ser social. Conforme Tonet (2011), o ser humano nasce com as potencialidades para sua construção humana, porém, não nasce ainda um ser construído, é nessa dimensão que a educação apresenta o seu diferencial e permite aos indivíduos a formação de suas habilidades, conhecimentos, valores, entre outros.

A efetividade da construção social humana somente pode ser adquirida, pelo processo educacional. As necessidades de reprodução da vida determinam como essa dimensão é delineada. Porém, para garantir essa condição, é o trabalho que vai determinar as formas pelas quais serão configuradas as realidades em cada tempo e espaço. Com a constituição da sociedade de classes e a formatação da propriedade privada, a educação, à serviço do privatismo foi estruturada para a extração da riqueza, sujeitando o ser social em toda a extensão de sua história.

Frente a tal realidade, Mészáros (2008) expõe a alienação como o meio com que a condição metabólica capitalista, desumanizante, transforma o sentido do real na consciência. Por essa via, consegue alterar todos os domínios da existência no plano individual e social. Na contramão dessa vertente, a humanidade deve mudar a sua forma de ser. (MÉSZÁROS, 2008).

A raiz de todas as variedades de alienação, a que se refere ao trabalho, foi historicamente construída, contudo é possível reestruturar novas condições de existência pelo mesmo trabalho e, nesse sentido reestruturar, através dessa nova condição, outra forma de reprodução social, amplamente diferenciada do processo em que está inscrito na perversa lógica capitalista. Essa nova condição tem grande relevância com a educação que, se insere com uma importante função.

Os condicionantes do mercado no processo de estruturação da sociedade determinaram a sua regulação e impediram que qualquer outra forma de pensamento contrária à sua lógica destrutiva se estabelecesse no conjunto do cotidiano das pessoas. Mészáros (2008) ressalta que mesmo os melhores ideais de desalienação foram sucumbidas como utopias irrealizáveis diante da força impositiva do sistema de mercadorias que, não tiveram condições de realização frente ao imperativo movimento destrutivo em questão.

O referente autor deixa explícito que o poder ideológico inserido na sociedade pelo aparato do capital é decisivo, via educação, por menor que seja, para a dominação por toda a duração da vida. E, por mais que os indivíduos dessa sociedade se auto proclamem imunes e conscientes do processo, definindo-se como soberanos, a educação capitalista sempre incute os seus valores como algo natural, tornando-os consumidores da produção monopolística.

Nesse sentido, compreende-se que nada escapa ao valor da mercadoria enquanto forma de sujeição do ser social.

A tarefa de superação do modelo imposto pelo capital, que também se materializa com a alienação do trabalho, ocorre com a internalização de dois conceitos fundamentais: a universalização da educação e a universalização do trabalho. Para o autor as duas medidas são dependentes entre si. O rompimento da autoalienação do trabalho somente é possível havendo uma conjunção entre trabalho e educação. (MÉSZÁROS, 2008).

Frente a essa compreensão é fundamental voltarmos para a realidade do campo brasileiro. As relações de trabalho destruídas pela extração da lucratividade, geradora do fechamento de escolas, encontra resistência a partir da estruturação da Educação do Campo. Esta tem se configurado como uma expressão de luta dos movimentos sociais como contraposição ao avanço da educação capitalista. Segundo Caldart (2009), esse movimento ultrapassa o entendimento da questão pedagógica, e envereda-se pela disputa de classes estabelecida no campo.

A Educação do Campo, construída a partir da lógica camponesa, no seio dos movimentos sociais, surge como condição de remodelação educacional para as sofridas realidades do espaço rural do Brasil. Caldart (2009) enfatiza o papel de construção humana trazido pela Educação do Campo ao relacionar educação e trabalho como forma emancipatória essencial para a constituição social. Pensar a realidade camponesa, com práticas centradas em uma visão mais abrangente de educação, numa práxis libertadora desvencilhada das amarras do modelo de educação do capital e em um processo que pedagogicamente centralize o trabalho, enquanto condição humana, faz da Educação do Campo instrumento de luta camponês frente ao avanço capitalista em todas as suas dimensões.

As formas desenvolvidas pela Educação do Campo, no contexto dos Movimentos Sociais elucidam uma produção espacial desigual existente na realidade brasileira. Evidencia a veracidade de uma Questão Agrária altamente conflituosa em que o campesinato resiste frente à territorialização e a monopolização do capital com o agronegócio. Avançar com a Educação do Campo é a forma de pressionar o Estado e o capital diante da instauração da miserabilidade posta no campo, ao mesmo tempo um modo de pressão sobre as políticas sociais que muitas vezes corroboram com a instalação da barbárie.

A legislação educacional em sua máxima expressão, a LDB, legitimou a manutenção das estruturas arcaicas existentes no campo brasileiro. Ao direcionar o discurso para o campo negou a questão camponesa, contribuiu para a manutenção da questão agrária ao passo que

corroborou, no plano ideológico, com formulações que não se direcionam contrariamente a acentuação da concentração de terras e, é um instrumento qualificado para a manutenção da segregação espacial promovida pela ordenação capitalista em sua odisseia na busca pelo lucro e destruição da condição humana.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Washington Lair Urbano. **A História da Educação no Brasil: da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996**. 2009. 76f. Monografia – Curso de Pós Graduação Latu Sensu em Metodologia do Ensino Superior, Centro Universitário Católico Salesiano – UNISALESIANO, Lins – SP. Disponível em <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias>. Acesso em: 05.01.2018

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. Respondendo ao Parecer Capanema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**. Rio de Janeiro, v.XII, n. 36, mai./ago., 1952. p. 188-209. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso: 01.09.2018

ALMEIDA JÚNIOR, A. Ainda as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (reparos ao “projeto conciliador”). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**. Rio de Janeiro, v.XXXIII, n. 76, out./dez. 1959. p. 05-26. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso: 05.01.2018

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

ALVES. A. E. S. ALMEIDA. M. C. C. A Centralidade do Trabalho na Determinação da Mobilidade Territorial dos Trabalhadores Rurais. **Revista HISTEDBR online**. Campinas – SP, nº 55, p. 250-266, março, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640473>> Acesso em: julho de 2019.

AMORIM, F. C. L. de. SOUZA, R. Á. D. de. A Educação do Contexto da Questão Agrária Brasileira e as Políticas de Estado para a Educação no/do Campo. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 325-346, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.46073>> Acesso em: outubro de 2018.

AMORIM, A. F. C. de. SOUSA, R. A. D. de. A Base Nacional Curricular Comum e a Educação no/do Campo. **Cadernos da FUCAMP**. Monte Carmelo – MG, v. 18, n. 32, p.129-143, 2019. Disponível em:<<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1694>>. Acesso em:

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho** – Ensaios sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho – 6ª edição. São Paulo, Boitempo editorial, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia A. **História da Educação Brasileira**. 2ª edição. São Paulo. Editora Moderna, 1998.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília – DF, Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. Disponível em: <www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos> Acesso em: junho de 2019.

ASSIS, Wendel Ficher Teixeira. As Novas Terras do Sem-Fim: Expansão Capitalista e Acumulação Primitiva no Brasil Rural. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de Geografia Agrária**, Uberlândia-MG, vol. 9 n. 17, p. 388-417, abr., 2014. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/23150/14391> Acesso em: 07 de novembro de 2018.

AZEVEDO, Fernando. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**. Criteriosamente Planejado o Projeto de Lei em Andamento na Câmara. Rio de Janeiro, v. XXVII, n. 67, jul./set. 1957. p. 240-241. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso: 05.01.2018

BALSAN, R. Impactos Decorrentes da Modernização da Agricultura Brasileira. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de Geografia Agrária**. Uberlândia, V. 1, n.2, p. 123-151, ago., 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11787>> Acesso: 07 de novembro de 2019.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: Estudio sectorial del Banco Mundial**. Washington D. C., 1996. Disponível em <http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf>. Acesso em julho de 2019.

BARRADAS, L. F. D. **Marx e a Divisão do Trabalho no Capitalismo**. São Paulo, Instituto Luckács, 2014. Disponível em:< <https://www.institutolukacs.com.br/single-post/2015/03/03/Marx-e-a-Divis%C3%A3o-do-Trabalho-no-Capitalismo>> Acesso em: agosto de 2019.

BARROS, Ilena Felipe. O Agronegócio e a Atuação da Burguesia Agrária: consideração da luta de classes no campo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 131, 175-195, Jan/abr, 2018. Disponível em: << <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.136>>> Acesso em: 07 de novembro de 2018

BECKER, D. A. R. **Os Princípios Pedagógicos Presentes na Legislação do Ensino Médio e da Educação Profissional após a LDB Nº 9394/96**. 146 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2015. Disponível em: [www.http://tede.unioeste.br/handle/tede/3281](http://tede.unioeste.br/handle/tede/3281) Acesso em: abril de 2019.

BRASIL. Constituição (1946) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34..htm> . Acesso em 04 de janeiro de 2019.

BRASIL. Constituição (1946) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm> . Acesso em 04 de janeiro de 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: agosto de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 25 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses **Estatísticas da Educação Básica**. Portal INEP. Brasília, 2001-2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 de novembro de 2017

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA. **Projeções do Agronegócio 2017/2018 a 2027/2028 – Projeções de Longo Prazo**. Brasília, 2018. Disponível em: www.agricultura.gov.br/assuntos/politica...de.../projecoes-do-agronegocio/.../view Acesso em: 09 de novembro de 2018

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA. **Estatísticas do Agronegócio - Série Histórica Resumida – 1997-2017**. Disponível em: <www.agricultura.gov.br/assuntos/relacoes-internacionais/documentos/estatisticas-do-agronegocio>. Acesso em: 08 de dezembro de 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei no 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 janeiro 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: Junho de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Brasília, 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: novembro de 2019.

BRUNO, Lucia. Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, vol. 16, núm. 48, set-dez, 2011, p. 545-562. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a02.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro – RJ, vol.7, n.1, 2009, p.33-63. Disponível :< <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>.> Acesso em: 23 de novembro de 2018

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares Campos. CAMPOS, Rosana Soares. **Soberania Alimentar Como Alternativa ao Agronegócio no Brasil**. In: Scripta Nova - Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidade de Barcelona, vol. XI, nº 245, agosto de 2007.

CAPANEMA, Gustavo. Parecer Preliminar do Deputado Gustavo Capanema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**. Rio de Janeiro, v.XII, n. 36, mai./ago., 1952. p. 150-187. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso: 01.09.2018

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Geografia Brasileira, Hoje: Algumas Reflexões**. In: Revista Terra Livre: São Paulo. Ano 18, vol. I, n. 18 p. 161-178 JAN-JUN/2002.

CARLOS. Ana Fani. A Questão da Cidade e do Campo: teorias e políticas. **Mercator – Revista de Geografia da UFC**. Fortaleza – CE, ano 03, nº 5, p. 7-13, 2004. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/132>> Acesso em : dezembro de 2018.

CARLOS. Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo, FFLCH, 2007. Disponível em: <[www.http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf](http://www.gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf)> Acesso em: agosto de 2019.

CARVALHO. Horácio Martins de. **Camponeses no Século XXI**. Possibilidades e Condicionantes do Desenvolvimento do Campesinato no Brasil. Petrópolis, Editora Vozes, 2005.

CARVALHO. Horácio Martins de. **Campesinato e a Democratização da Renda e da Riqueza no Campo**. Curitiba, mimeo, 2005a.

CHAUÍ. Marilena. **O que é Filosofia**. São Paulo, editora Brasiliense, 2008.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. A Geografia do Espaço da Miséria. **Revista Scientia Plena**. São Cristóvão - SE, vol. 1, nº 6, p. 166-170, 2005. Disponível em: <<http://www.scientiaplena.org.br>> Acesso: 25 de julho de 2019.

CONCEIÇÃO, A. L. Jovens Andarilhos no Curto Ciclo do Capital. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.1, n.1, p. 77-100. João Pessoa - PB, 2007. Disponível em:< DGEOC/CCEN/UFPB –<http://www.okara.ufpb.br>> Acesso em julho de 2019.

CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. O Agronegócio: O Velho/Novo ModeloColonial de Exploração do Trabalho. **Informativo da AGB**. Aracaju, ano III, n. 01, março, 2007.

CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. A Expansão do Agronegócio no Campo de Sergipe. **Revista Geonordeste**, São Cristóvão, ano XXII, n. 2, p. 1-16, 2011. Disponível em:

<<https://seer.ufs.br/index.php/geonordeste/article/view/2412>> Acesso em: 07 de novembro de 2018

CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. Estado, Capital e a farsa da expansão do agronegócio. **Meridiano - Revista de Geografia**, Buenos Aires: Centro de Estudios Alexander von Humboldt, n. 2, p. 81-104, 2013. Disponível em: <<http://www.revistameridiano.org/n2/05/>>. Acesso em: 07 de novembro de 2018

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio. (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5ª edição – São Paulo, Cortez, 2007.

CORREIA, Elis Santos. **O Fechamento das Escolas do Campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015)**. 211f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS2_64c9b7e7e7771df5def6dad26d2e94c6>. Acesso em: 02 de novembro de 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, Osmar (org). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um caminho percorrido, um presente desafiante. **Revista da Academia Paulista de Educação**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.apedu.org.br/site/2017/02/22/lei-de-dir-e-bases-da-ed-nacional-um-caminho>percorrido-um-presente-desafiante-prof-jamil-cury/ Acesso em: 23/07/2018

DANGEVILLE, R. Introdução e Notas. In: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino.**, Lisboa, Moraes editores, 1978.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo** – Comentários Sobre a Sociedade do Espetáculo. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro, Contraponto, 1997.

DEL GAUDIO, Rogata Soares. O (Não) Lugar da Geografia nas Atuais Re-formas Educacionais no Brasil. In: (Org.) CONCEIÇÃO, A. L. SILVA, J. D. S. **O Fim do Pensamento Crítico Reflexivo? A Negação do Humano e a Banalização da Teoria**. São Cristóvão-SE, Editora UFS, 2019.

DELORS, Jacques (et. Al.). **Educação: um tesouro a descobrir. relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por> Acesso em: 25 de maior de 2019.

DUTRA JUNIOR, Wagnerwalter. A Funcionalidade do Estado no Processo de Subsunção do Trabalho Camponês ao Capital: reflexões teóricas. **OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v.2, n. I, 2008. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br>>. Acesso em 01.11.2011.

DUTRA JÚNIOR, Wagnervalter. CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. A Geografia da Acumulação – Reflexões Acerca do Trabalho Abstrato e da Riqueza Abstrata. **Revista Pegada Eletrônica**, Pres. Prudente, vol. 11, n. 1, 34-63, Jun, 2010. Disponível em: <<<http://www.fct.unesp.br/ceget/pegada111/02wagnervalter1101.pdf>>> Acesso em: 07 de novembro de 2018

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 9ª edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.

FABRINI, João Edmilson. Latifúndio e Agronegócio: Semelhanças e Diferenças no Processo de Acumulação de Capital. **Revista Pegada Eletrônica**, Pres. Prudente, vol. 9, n. 1, 35-62, Jun, 2008. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1643>> Acesso em: 07 de novembro de 2018

FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios da Questão Agrária: Camponato, Reforma Agrária e Agronegócio. **Revista ABRA**. São Paulo, Volume 34 - Nº 2 • JUL / DEZ – 2007.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil, In: SANTOS, C. A. (org.) **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, n. 7, p. 39-66, 2008. Disponível em: < http://nead.mda.gov.br/por_uma_educacao_do_campo> Acesso: novembro de 2018.

FERREIRA, F. J. BRANDÃO, E. C. Fechamento de Escolas do Campo no Brasil e o Transporte Escolar entre 1990 e 2010: na contramão da Educação do Campo. **Imagens da Educação**, Maringá – PR, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/36910/pdf> . Acesso: 01 de outubro de 2018.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o Caso Brasileiro. In: GENTILI, Pablo. (Org.) **Pedagogia da Exclusão – Crítica ao Liberalismo em Educação**. 6ª edição – Petrópolis - RJ, Editora Vozes, 2000.

FONSECA, Marília. O Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio. (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5ª edição – São Paulo, Cortez, 2007.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 7ª ed. São Paulo, Centauro, 2005.

FREITAS, L. C. de. Os empresários e a política educacional: como o propalado direito à educação de Qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador – BA, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>> Acesso: abril de 2019.

FREITAS, L. C. de. A Reforma Empresarial da Educação – Nova direita, velhas ideias. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. **Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (Ceteb)**. s/d. Disponível em:<www.ceteb.org.br>

redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/.../1392215640_CONCEPÇÕES%20E%20MUD. Acesso em: janeiro de 2018

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo, Cortez editora, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**. 11^a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: novembro de 2018.

GENTILI, Pablo. Educar Para o Desemprego: A Desintegração da Promessa Integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**. 11^a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GUIMARÃES, Fábio de Oliveira. **Políticas Públicas e Fechamento das Escolas do Campo no Brasil**. 2017. 59 f. Dissertação. Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/bitstream/jspui/2434/2/2017%20%20Fábio%20de%20Oliveira%20Guimarãespdf> Acesso em 23 de novembro de 2018.

HARVEY, David. **O Novo Imperialismo**. São Paulo, editora Loyola, 2004.

HARVEY, David. **A Produção Capitalista do Espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Edições Loyola, 2012.

IDADE da população residente por estabelecimento no campo. **IBGE, Censo Agropecuário**, 2017. Disponível em: https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/templates/censo_agro/resultadosagro/produtores.html

IMPÉRIO DO BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Brasília: Planalto do Governo, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 19/02/2018

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **A profissionalização do ensino na Lei n.º 5.692/71**. Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, INEP, 1982. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002257.pdf> > Acesso em: dezembro de 2017.

KOMINSKY, Ethel V. ANDRADE, Margarida M. de. O Estado e as Classes Sociais. In: MARTINS, José de Souza. Org. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo, editora Hucitec, 1996.

KUENZER, A. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.;

SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios Teórico-Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**. 11^a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LEFEBVRE, Henry. **La Presencia y La Ausencia. Contribución a la teoria de las representaciones**. Trad. Óscar Barahona y Uxo Doyhamboure. México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para 'alívio' da pobreza**. 1998. 267 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A Política Educacional do Banco Mundial para a Periferia do Capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000133&pid=S2175> Acesso em: 11 de fevereiro de 2019.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo, Cortez editora, 1999.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. O que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na Revolução. São Paulo, editora Hucitec, 1979.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A Legislação da Educação no Brasil Durante a Ditadura Militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 367f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense – UFF, 2010. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/stricto/td/1265.pdf>> Acesso: fevereiro de 2019.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas Questões Sobre Educação e Ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, número especial, abril, 2011, p. 347-366. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639914>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

LIMA, L. G. SILVA, M. G. da S. FEITOZA, G. N. Mobilidade espacial do trabalho: redundantes do Sertão de Alagoas como parte da reprodução do capital. **Caderno de Geografia**. Belo Horizonte – MG, v. 28, n. 55, p. 1103-1121, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/17646>> Acesso em: julho de 2019.

LIZARAZO, R. P. THOMAZ JUNIOR, A. Juventude Rural e Mobilidade Territorial do Trabalho no Século XXI. **Revista Pegada**. Presidente Prudente – SP, vol. 17, n. 2, dezembro, p. 251-268, 2016. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/4726>> Acesso em: agosto de 2019.

LUXEMBURGO, Rosa. **A Acumulação do Capital: Contribuição ao Estudo Econômico do Imperialismo**. Volume I. São Paulo, Abril Cultural, 1984.

MACARINI, J.P. A Política Econômica do Governo Médici: 1970- 1973. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 53-92 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010363512005000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: novembro de 2019.

MARIANI, Clemente. Exposição de Motivos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**. Rio de Janeiro, v.XII, n. 36, mai./ago., 1952. p. 150-187. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso: 01.09.2018

MARIANO, A. S. SAPELLI, M. L. S. Fechar Escola é Crime Social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. In: **6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais – 2º Seminário Direitos Humanos**. 2014, Toledo – PR. Anais do 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais – 2º Seminário Direitos Humanos. ISSN 23587563, Toledo -PR, 2014, p. 1-16. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais> > Acesso em: novembro de 2018.

MARQUES, Marta. I. Medeiros. Entre o Campo e a Cidade: Formação e Reprodução Social da Classe Trabalhadora. **Agrária (São Paulo – on line)** . São Paulo – SP, USP, n.º 5, p. 170-185, 2006. Disponível em:<<https://doi.org/10.11606/issn.1808-1150.v0i5p170-185>> Acesso em: abril de 2019.

MARQUES, Marta I. Medeiros. A Atualidade do Uso do Conceito de Camponês. **Revista Nera**. Presidente Prudente, ano 11, n.º 12, p. 57-67, jan-jun, 2008b. Disponível em:<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1399> Acesso em: 19.11.2018

MARTINE, George. A Trajetória da Modernização Agrícola: A Quem Beneficia?. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo-SP, n. 23, p. 7-37, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000100003>. Acesso em: dezembro de 2019.

MARTINS, José de Souza. **O Poder do Atraso: Ensaio de Sociologia da História Lenta**. São Paulo, Hucitec, 1999.

MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade Vista do Abismo**. São Paulo: Vozes, 2003.

MARX. Karl. In: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo, Centauro, 2004. Disponível em: <<files.gocufg.webnode.com/.../MARX;%20ENGELS.%20Textos%20Sobre%20Educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 03 de novembro de 2018.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo, Boitempo editorial, 2005.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo, Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política** – livro I: O Processo de Produção do Capital. São Paulo, Boitempo, 2013.

MEDEIROS NETA, O. M. PERERA, M. L. ROCHA, S. R. NASCIMENTO, F. L. S. A Educação Profissional nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação: Pontos e Contrapontos. **HOLOS**, Natal, ano 34, vol. 04, p. 172-189, 2018. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6982>> Acesso em: setembro de 2019.

MELLO, Hivy Damásio Araújo. **O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global**. 2012. 435 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280862>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

MENEZES, S. O. De “Supérfluos” a Sujeitos Históricos na Contramão do Capital: A Geografia do (Des)Trabalho. 223f. (Dissertação) Mestrado em Geografia, 2007. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe – UFS, 2007.

MENEZES, S. O. Notas Sobre a Relação Campo-Cidade: a Geografia da Divisão Territorial do Trabalho. **Revista Geonordeste**. São Cristóvão-SE, ano XX, n.01, p. 85-106, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/geonordeste/article/view/5852>>. Acesso em: outubro de 2019.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. 2ª ed. São Paulo, Boitempo editorial, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo, Boitempo editorial, 2009.

MONTALVÃO, Sérgio de Souza. **Por uma história política da educação: a Lei de Diretrizes e Bases e a democracia brasileira da Terceira República (1946-1961)**. 2011. 261f. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais). Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9008/CPDOC2011SergioMontalvao.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 Jan. 2018.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. COSTA, Wanderley Messias da. **A Valorização do Espaço**. São Paulo, Hucitec, 1984.

MOREIRA, J. Roberto. Educação Rural e Educação de Base. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**. Rio de Janeiro, v. XXVII, n. 67, jul./set. 1957. p. 87-129. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso: 05.01.2018

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e LDB: uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 19, p. 459-506, jul/dez, 2016. Disponível em: <retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/707> Acesso em: abril de 2019

NASCIMENTO, M. N. Modernização da Agricultura, Trabalho e Educação. In: **VI Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil**. Anais da VI Jornada do HISTEDBR. ISSN 85-86091-99-5. Campinas – SP, p. 1-15, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/resumos/1205.htm> Acesso em: dezembro de 2019.

NOVAES, Marilda Aparecida Reis. **Educação Profissional e Ensino Médio: Separação versus Integração**. 2010. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina – PR. Disponível em <http://www..uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/> Acesso em: 05.01.2018

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. A LDB e o Contexto Nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos -1988 a 1996. In: **IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2000, Campinas. IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas, SP: HISTEDBR/Autores Associados, 1997. v. 1. Disponível em: www.http:// Acesso em: junho de 2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Barbárie e Modernidade: As Transformações no Campo e o Agronegócio no Brasil. In: **Terra Livre**. São Paulo: AGB, ano 19, vol. 2, nº 21, 2003b, p. 115-154.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A Educação na Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988**. 3ª edição. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

PAÍS Fecha oito escolas por dia. **FOLHA DE SÃO PAULO**, 2014. Disponível: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-nazona-rural.shtml> > Acesso em 23 de novembro de 2018.

PEREIRA, João Márcio Mendes. A política agrária do Banco Mundial em questão. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo - SP, vol. 20, n. 57, 2006, pp.355-383. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000200024>> Acesso em: 25 de novembro de 2017.

PERIN, Adriana Antunes. Educação no Campo: da Expansão à Nucleação. **Práxis – Revista Eletrônica da Pedagogia**. Marau-RS, v. 1, n.1, jan./dez., p. 09 – 19, 2015. Disponível em: <http://www.fabemarau.edu.br/images/downloads/Revista_Científica/praxis_final.pdf#page=10> Acesso: abril de 2019.

PERIPOLLI, Odimar J. ZOIA, Alceu. O Fechamento das Escolas do Campo: o Anúncio do Fim das Comunidades Rurais/Camponesas. **Revista Educação e Cultura**. Sinop – MT, vol. 1, n. 2, jul./dez., 2011, p. 38-54. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/435>> Acesso em: 07 de novembro de 2018

PIRES, M. J. de S. RAMOS, P. O Termo Modernização Conservadora: sua origem e utilização no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste**. Fortaleza – CE, vol. 40, n. 03, jul.-set., p. 411-424, 2009. Disponível em: <https://ren.emnuvens.com.br/ren/about/contact>. Acesso em: novembro de 2019.

PRADO, L. C. D. EARP, F. S. O “Milagre” Brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). (Org.) FERREIRA, Jorge. DELGADO. **O Brasil Republicano – O tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins de século XX**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. 43ª edição. São Paulo, Editora Brasiliense, 2012.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, v. XXIX, n. 69, jan./mar. 1958. p. 05-26. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso: 05.01.2018

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e Modernidade na Educação: o Processo Constituinte de 1933-1934. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) **A Educação nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988**. 3ª edição. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, Editora Vozes, 2010.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação**. 188f. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1977. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252330>> . Acesso em: 09 de dezembro de 2018.

SANFELICE, José Luís. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, dezembro, 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a15v2485.pdf> Acesso em: abril de 2019

SANTOS, R. M. **A Questão Agrária: Uma Análise a Partir das Políticas de Governo para Educação e da Realidade nas Escolas em Sergipe**. 138f. Monografia (Bacharelado em Geografia). Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão – SE, 2008.

SANTOS, R. M. **Se Colhe e Planta Alimentos neste Sertão: resistência e permanência da autonomia camponesa e as estratégias do MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) nas contradições do projeto da soberania alimentar**. 252f. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo, Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão – SE, 2012.

SANTOS, Maria Clara P. **A Normatização da Fragmentação do Conhecimento na LDB: Um Olhar sobre a Negação da Inteiraza**. 173 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21893/1/MariaClaraPereiraSantos_DISSERT.pdf Acesse em: abril de 2019.

SANTOS, Maureen. GLASS, Verena. (org.) **Atlas do Agronegócio: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos**. Fundação Heinrich Böll, Rio de Janeiro,

2018. Disponível em: <<https://br.boell.org/pt-br/atlas-do-agronegocio>>. Acesso em: 09.11.2018

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6ª ed. Campinas – SP, Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação. LDB. Trajetória, Limites e Perspectivas**. 11ª ed. Campinas – SP, Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas - SP, Autores Associados, 2010.

SCANTIMBURGO, André. O Avanço do Agronegócio e o Aumento dos Conflitos pela Água. **Leituras de Economia Política**. Campinas, n. 24, 27-54, jan./dez., 2016. Disponível em: <
www.revistalep.com.br/index.php/lep/article/viewFile/215/130> Acesso em: 07 de novembro de 2018

SHIMADA, Shiziele de Oliveira. **Do Latifúndio e do Agronegócio: as novas territorialidades do capital no campo sergipano e as formas em que se reveste o domínio do “Senhor” ao “escravo”**. 2010, 212f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

SILVA, Adnilson José da. **O Ensino Secundário Profissionalizante nas décadas de 1970 1980: aspectos da lei número 5.692/71**. 106f. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, 2006. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1247/1/Adnilson%20Jose%20da%20Silva.pdf> > Acesso em: julho de 2019.

SILVA, José Danilo Santana. **A Trama Faustiana do Capital Financeiro na Captura da Unidade de Produção Familiar**. 2014. 115f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe – UFS, São Cristóvão – SE, 2014.

SILVA, J. G. **A Modernização Dolorosa**. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1981.

SOBRAL, F. J. M. Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal – RN, v. 2, n. 2, p. 80-95, 2009. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953>>. Acesso em: dezembro de 2019.

SOUZA, Suzane Tosta. CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. As “Novas” Estratégias do Capital para o Campo Brasileiro a Partir do Discurso do Agronegócio. **Revista Pegada Eletrônica**. Presidente Prudente, volume 9, nº 1, junho, p. 103-123, 2008. Disponível em: <[http://www4.fct.unesp.br/ceget/PEGA DA91/06-9-1-Suzane.pdf](http://www4.fct.unesp.br/ceget/PEGA%20DA91/06-9-1-Suzane.pdf)> Acesso em: 19.11.2018

SOUZA, M. M. O. de. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v. 08, jan./dez., p. 64-75, 2009. Disponível em:

<www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20161/10758> Acesso em: junho de 2019.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara, Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA, Raimunda Áurea Dias de. As Formas em que se Traveste o Capital na Ordem Estabelecida para o Campo: o caso da irrigação no polo Juazeiro/Petrolina. **Revista Geonordeste**, São Cristóvão, ano XXVII, n. 1, p. 81-104, Jan/jul., 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/geonordeste/article/view/3787>> Acesso em: 07 de novembro de 2018

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (org). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

TEIXEIRA, J. C. Modernização da Agricultura no Brasil: Impactos Sociais, Econômicos e Ambientais. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas – MS**, v. 2, n. 2, ano 2, p. 21-42, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/1339>>. Acesso em: dezembro de 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Estudo Sobre o Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**. Rio de Janeiro, v.XXIX, n. 48, out./dez., 1952. p. 72-128. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso: 01.09.2018

TEIXEIRA, Anísio. A nova Lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP**. Rio de Janeiro, v.XXXIII, n. 76, out./dez. 1959. p. 27-33. Disponível em: <http://www.portal.inep.gov.br>. Acesso: 05.01.2018

THOMAZ JÚNIOR, A. O trabalho como elemento fundante para a compreensão do campo no Brasil. **Revista de Geografia**. Dourados/UFMS ano IX, N.17, janeiro-junho, p. 15-22, 2003. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

THOMAZ JÚNIOR, Antônio. Reestruturação Produtiva do Capital no Campo, no Século XXI, e os Desafios para o Trabalho. **Revista Pegada Eletrônica**. Presidente Prudente, vol 5, nº 1 e 2, novembro, 2004. Disponível em: revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1276 Acesso em: 19.11. 2018

THOMAZ JÚNIOR, Antônio. Se Camponês, Se Operário! Limites e Desafios para a Compreensão da Classe Trabalhadora no Brasil. In: **Geografia e Trabalho no Século XXI**, vol. 2. Presidente Prudente, 2006.

THOMAZ JÚNIOR, Antônio. O Agrohídronegócio no Centro das Disputas Territoriais e de Classes no Brasil do Século XXI. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de Geografia Agrária**, Uberlândia-MG, vol. 5 n. 10, p. 92-122, ago., 2010. Disponível em: <

TONET, Ivo. Educação e Ontologia Marxiana. **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, número especial, abril, 2011, p. 135-145. Disponível em:

www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10_41e.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2018.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar as Estratégias da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio. (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 5ª edição – São Paulo, Cortez, 2007.

VILLALOBOS. João Eduardo Rodrigues. **Diretrizes e Bases da Educação – Ensino e Liberdade**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora – Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

WOOD, E. M. **O Império do Capital**. São Paulo, Boitempo editorial, 2014.

APÊNDICE

Tabela : Sergipe – Escolas do Campo – 2010-2017

SERGIPE								
ESCOLAS RURAIS POR ANO								
Município	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Aracaju	----	----	----	----	----	----	----	----
Amparo do S. Francisco	04	04	04	04	04	04	04	04
Aquidabã	25	24	24	24	23	22	22	22
Arauá	18	17	17	17	17	17	17	17
Areia Branca	16	15	15	15	15	14	14	14
Barra dos Coqueiros	07	06	06	06	06	06	06	06
Boquim	12	12	11	11	11	10	10	10
Brejo Grande	08	08	08	08	08	08	08	08
Campo do Brito	16	16	16	16	16	16	16	16
Canindé de S. Francisco	16	16	16	16	16	16	16	15
Canhoba	10	09	09	08	07	07	07	07
Capela	23	23	23	23	21	21	21	20
Carira	39	39	39	36	35	34	34	34
Carmópolis	04	04	04	04	04	04	04	04
Cedro de S. João	03	03	03	03	03	03	03	03
Cristinápolis	13	13	13	13	13	12	12	12
Cumbe	07	07	06	06	02	02	02	02
Divina Pastora	04	04	04	04	04	04	04	04
Estância	16	16	15	15	15	15	15	15
Feira Nova	08	08	07	07	07	07	06	05
Frei Paulo	12	12	12	12	12	08	09	09
Gararu	32	24	22	22	22	20	19	18

General Maynard	01	01	01	01	01	01	01	01
Gracho Cardoso	14	13	13	12	12	12	12	12
Ilha das Flores	05	05	05	05	05	05	05	05
Indiaroba	23	23	20	19	19	19	19	20
Itabaiana	46	45	45	45	42	42	42	40
Itabaianinha	40	40	40	40	40	39	40	30
Itabi	13	10	10	09	09	08	08	08
Itaporanga	44	44	43	43	44	41	40	32
Japaratuba	24	24	24	24	24	22	23	23
Japoatã	19	19	19	16	16	16	15	15
Lagarto	69	64	63	63	63	63	63	61
Laranjeiras	14	14	13	13	13	13	13	13
Macambira	09	08	08	08	08	08	08	08
Malhada dos Bois	04	04	04	04	04	04	04	04
Malhador	12	12	12	12	12	11	11	09
Moita Bonita	11	11	10	10	10	10	08	06
Monte Alegre	25	08	08	08	08	08	08	08
Muribeca	11	11	11	11	11	11	11	11
Neópolis	17	16	16	15	15	15	15	15
N. S. Aparecida	20	19	17	17	17	16	14	14
N. S. das Dores	19	18	18	18	19	19	19	18
N. S. da Glória	34	32	29	28	26	24	23	06
N. S. de Lourdes	08	07	07	07	07	07	07	07
N. S. do Socorro	----	----	04	05	05	05	05	05
Pacatuba	23	22	22	21	21	21	22	19
Pedra Mole	04	04	04	04	04	04	04	04
Pedrinhas	5	5	5	3	3	3	3	03
Pinhão	09	09	09	08	08	08	08	08

Pirambu	07	07	07	07	07	07	07	07
Poço Redondo	32	33	31	32	31	29	27	28
Poço Verde	23	17	17	17	14	12	10	10
Porto da Follha	49	48	47	43	36	34	29	27
Propriá	06	06	06	06	06	06	06	06
Riachão do Dantas	37	37	37	35	31	31	32	31
Riachuelo	05	04	04	04	04	04	04	04
Ribeirópolis	14	14	14	14	12	11	10	07
Rosário do Catete	02	01	02	02	02	02	02	02
Salgado	32	28	27	27	27	27	27	26
Santa Luzia	20	19	18	18	18	18	17	17
Santana do S. Francisco	03	03	03	03	03	03	03	03
Santa R. de Lima	06	05	05	06	06	05	05	04
Santo Amaro	08	06	06	05	04	04	04	04
São Cristóvão	07	04	21	21	21	20	20	19
São Domingos	11	11	11	11	10	10	10	10
São Francisco	02	02	02	02	02	02	02	02
São M. do Aleixo	11	11	11	11	09	09	07	06
Simão Dias	41	42	41	39	39	39	38	32
Siriri	08	08	08	08	08	08	08	08
Telha	03	03	03	03	03	03	03	03
Tobias Barreto	34	30	30	28	26	26	26	26
T. do Geru	28	26	25	25	23	19	20	20
Umbaúba	13	15	15	15	15	15	15	15

Fonte: Censo Escolar/INEP, 2010-2017